Министерство образования и науки Российской Федерации

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Том 1

Сборник научно-методических трудов

ИЗДАТЕЛЬСТВО
ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Санкт-Петербург
2016

ББК 74.58р
А43

Актуальные вопросы международной деятельности. Том 1 : сборник научно-методических трудов. — СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2016. — 394 с.

В сборнике собраны научно-методические статьи ученых Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, а также других российских и иностранных университетов, занимающихся международной образовательной деятельностью. Первый том сборника содержит общие материалы по международному образованию, а также статьи, раскрывающие различные аспекты преподавания русского языка как иностранного и преподавания русской литературы иностранным студентам.. Актуальность сборника связана с развитием международного образования и увеличением роли международного компонента в показателях конкурентоспособности и эффективности российских вузов.

Редакционная коллегия:
И. И. Баранова, В. В. Краснощеков, Е.А.Никитина

Ответственный редактор — директор Института международных образовательных программ *А. М. Алексанков*

Ответственный за выпуск — *С. М. Бельченко*

Печатается по решению редакционно-издательского совета Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

ISBN 978-5-7422-

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Д.Г. Арсеньев, А.М. Алексанков. Современные тенденции развития международного образования 9

II. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

И.И. Баранова. 50 лет деятельности кафедры «Русский язык как иностранный» по обучению и воспитанию иностранных студентов . . 44

А.Н. Щукин. Новации в методике преподавания русского языка как иностранного в контексте современной лингводидактики 55

Л. А. Артёмова. Учёт родного языка при обучении китайских студентов русским прилагательным 63

А.В. Белова. Преподавание основ русского речевого этикета в иностранной аудитории. 70

Л.И. Васецкая. Коммуникативные конструкты как основа когнитивной модели обучения профессиональной речи иностранных студентов 82

Т.Ю. Волошинова. Сложные случаи согласования подлежащего со сказуемым при обучении русскому языку студентов-нефилологов . . 90

Е.В. Городецкая. К вопросу о развитии межкультурной коммуникативной компетенции при работе с художественным текстом в процессе обучения рки. 104

М. Н. Дмитриева. Лингвокультурологический и лингвострановедческий подходы к обучению рки на примере лексемы «масленица» 116

М.Ю. Доценко, Н.О. Ильина. К вопросу о коммуникативных потребностях иностранных студентов в условиях адаптации в новой языковой среде 125

Т. М. Евстифеева, Г. В. Шершукова. Проблемы методики обучения русскому языку как иностранному в условиях поликультурного пространства. 134

Т.И. Капитонова. Методические направления обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки 139

С.В. Коротаева. Индивидуальный подход к формированию коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения у иностранных аспирантов 148

Ю.А. Кумбашева. Содержание курса «русский язык и культура речи» в иностранной аудитории 160

Е.А. Никитина, Л.Ю. Степанова. Использование текстов современных сми при обучении русскому языку как иностранному . . 169

М.А. Олейник. Формирование фразеологической компетенции при обучении русскому языку иностранных студентов 183

Н.А. Потапова. Обучение пониманию русских пословиц и поговорок на уроках русского языка с полиэтническим составом учащихся 191

Ж.М. Рагрина. Формирование и развитие навыков диалогической речи у иностранных студентов-медиков. 201

Л.Д. Самохвалова. Семантическое ядро «Вечного образа» распятия в русском лингвокультурном пространстве 210

Т.А. Сандалова. Обучение иностранных студентов технике русского письма: проблемы и решения 229

Н.А. Серикова. Выражение состояния и его специфика: особенности введения материала на ii сертификационном уровне 241

Е.М. Филиппова. Методы развития языковой компетенции у студентов из средней азии в практическом курсе русского языка . . 251

М.С. Фильцова. О языковой системности при коммуникативно-когнитивном обучении русскому языку как иностранному . . 259

В.Д. Хейлик. Приёмы оптимизации процесса обучения иностранных студентов восприятию учебных текстов по сециальности 269

А.С. Шатилов. Особенности обучения устной учебно-научной речи учащихся-нефилологов 281

Т.В. Шустикова, В.А. Кулакова, С.В. Смирнова, Е.Н. Шоркина. Самостоятельная работа студентов при изучении РКИ (из опыта работы на первом сертификационном уровне) 290

III. ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

М.Г. Абашина. Курс «История русской литературы» для иностранных студентов (литература Древней Руси) 300

Т.С. Вологова. Особенности изучения военной лирики В.С. Высоцкого в китайской аудитории 308

И.В. Реброва. Функционально-семантический тип речи описание в структуре рецензии литературного интернет-журнала русского зарубежья. 316

IV. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

И.Я. Агаркова. Деловая игра – важнейший элемент освоения нового материала в процессе обучения иностранных студентов 327

И.И. Баранова, Е.Е. Демина. Использование современных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного 338

Г.А. Плоткина. Роль видеоматериалов в обучении русскому языку как иностранному. 348

И.Ю. Смелкова. Технология организации учебных занятий по русскому языку с иностранными учащимися при обучении научному стилю речи 357

Е.Н. Сухорукова. Использование аудиовизуальных средств обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов 368

К.М. Чуваева. Основные характеристики и структура инновационного учебно-методического комплекса для иностранных абитуриентов технических вузов россии 378

CONTENTS

D.G. Arseniev, Andrey M. Alexankov, Vadim V. Korablev. Modern trends of international education development 9

I.I. Baranova. 50 years activity of «Russian as a Foreign Language» Department 44

A.N. Shchukin. The new trends in teaching of Russian as a foreign language in the context of modern linguadidactik 55

L.A. Artemova. Accounting the native language in the process of teaching chinese students russian adjectives 63

A.V. Belova. Russian teaching the basics of speech etiquette in a foreign audience. 70

L.I. Vasetskaya. Communicative constructs as the basis of a cognitive model of training professional speech for foreign students / zaporoshye state medical university, ukraine 82

T.U. Voloshinova. Difficult issues of the grammatical agreement between subject and predicate as a component of teaching russian language to the students not specialising in philology 90

E.V. Gorodetskaya. To the question of development of intercultural communicative competence during the work with fiction text in the process of teaching Russian as a foreign language 104

M.N. Dmitrieva. Linguo-cultural and linguistic approaches to teaching russian as a foreign language for example, the lexeme «maslenitsa» 116

M. Dotzenko, N. Ilina. To the question of the communicative needs of foreign students in adapting to a new language environment. 125

T. M. Yeustsifeyeva, H. U. Sharshukova. Methodological problems of teaching Russian as a foreign language in a multicultural environment . . . 134

T.I. Kapitonova. Methods of teaching Russian as a foreign language (pre-University preparation) 139

S.V. Korotaeva. Individual approach to the formation of future graduate students at the preparatory faculty, communicative competence in teaching and professional sphere. 148

J. Kumbasheva. The content of the course «Russian language and culture of speech» in a foreign audience 160

E.A. Nikitina, L.U. Stepanova. Use of the text of modern media at training russian as foreign language 169

M.A. Oleynik. Formation of phraseological competence at training to Russian of foreign students 183

N.A. Potapova. Educating to understanding of the russian proverbs and saying on the lessons of russian with multiethnic structure of pupils. . 191

Z.M. Ragrina. Development of skills of dialogical communication for the foreign medical students 201

L.D. Samokhvalova. The semantic core of the «eternal image» of the Christ's Crucifixion in Russian linguocultural space 210

T.A. Sandalova. Instruction of foreign students in the technique of russian writing: problems and solutions 229

N.A. Serikova. The way to express emotions and its specific features: aspects of introduction (ii certification level) 241

E. Filippova. Methods of development language competence for students from Middle Asia in the practical course of Russian.. 251

M. Filtsova. Linguistic taxonomy in the communicative and cognitive learning Russian as a foreign language. 259

V.D. Kheylik. The optimization techniques of teaching foreign students to perception of special texts 269

A.S. Shatilov. Teaching oral academic discourse for humanitarian specialties 281

T.V. Shustikova, V.A. Kulakova, SV. Smirnova. H.N. Shorkina. Independent work of students while studying russian as a foreign language (from our experience at the level B 1) 290

M.G. Abashina. Course "History of Russian literature" for foreign students (Literature of Ancient Russia) 300

T. Vologova. Especially the study of military poetry V.S. Vysotsky Chinese audience 308

Dr. Irina V. Rebrova. The Functional-Semantic Type of Speech «Description» as Used in Reviews Published in Online Russian Literary Journals Abroad 316

I.J. Agarkova. A role-playing is one of the most important practical elements in learning new material of foreign students of the preparation faculty 327

I.Baranova, E. Demina. Uses of Modern Technology in Teaching Russian as a Foreign Language 338

G.A. Plotkina. The role of video data in teaching Russian as a foreign language. 348

I.Y. Smelkova. Technology of organization of training lessons on russian with foreign students when teaching to scientific style of speech. 357

E.N. Sukhorukova. The use of audiovisual training means in the formation of communicative competence of foreign students 368

K.M. Chuvaeva. Innovative educational and methodical complex as the basis of innovative forms of teaching 378

Д.Г. Арсеньев, А.М. Алексанков

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На основании анализа открытых статистических и аналитических источников информации в статье предлагается обзор тенденций развития международного образования, а также прогнозное состояние этой сферы на ближайшее десятилетие. Предполагается, что в ближайшем десятилетии сохранятся основные тенденции развития международного образования, хотя темпы этого развития будут меньше, чем в период активного становления в начале 90-х годов. Также сохранятся основные региональные центры приема и поставки иностранных студентов, при этом будет происходить постепенное размывание сложившейся региональной специализации. Существенное влияние на развитие международного образования оказывают процессы появления и развития центров новых производственных технологий, а также развитие современной парадигмы открытого образования.

Ключевые слова: Международное образование, академическая мобильность, технологии образования, экспорт образовательных услуг, международное признание степеней и периодов обучения, международные тенденции в образовании

Dmitry G. Arseniev, Andrey M. Alexankov, Vadim V. Korablev

MODERN TRENDS OF INTERNATIONAL EDUCATION DEVELOPMENT

On the base of open statistic and analytic recourses review of modern trends of international education development and predictions

of its future development are discovered in the article. It is supposed to have the same trends in international education though rate of growth will be less in comparison with the period of active emergence in the beginning of 1990th. Also most of regional income and outbound centres will be the sane though its regional specialization will be gradually blurring. Development of international education is exerted by emergence of new industrial technologies in line with new paradigm of open education.

Key words: International education, academic mobility, education technologies, export of education, international recognition of degrees and study period, international trends in education

Настоящий обзор оставлен на основании предпосылки, что развитие национальных систем образования в странах Европы в последние 15-20 лет проходили под знаком глобализации и построения системы новых европейских отношений в рамках Европейского союза, что в свою очередь воплотилось в реализации достаточно хорошо известных и детально изученных интеграционных процессов в сфере образования. Однако, первопричиной появления хорошо известных документов и процессов (Лиссабонская и Болонская декларации, Болонский процесс и т.д.) была осознанная необходимость обеспечить интеграционные процессы в сфере промышленного производства человеческими ресурсами, обладающими навыками интернационализации и миграции в географических пространствах, выходящими за традиционные рамки отдельных стран и наций.

В настоящем обзоре использованы открытые статистические и аналитические материалы OECD, публикации международных конференций EAIE, другие зарубежные источники.

Тенденции развития международного образования в мире

Статистические данные OECD [5] в достаточной степени достоверны и охватывают существенные географические территории, однако, при этом имеют определенный период запаздывания, поэтому самые поздние данные доступны лишь за 2013 г.

Система высшего образования обладает высокой степенью инерционности и относительной неэластичностью реагирования на значительные мировые события, масштабность которых иногда сопоставима с самыми серьезными катаклизмами, при этом эти события характеризует высокий уровень отложенных последствий для сферы образования. Представляется обоснованным предположить, что результаты политических, экономических и социальных кризисов настоящего времени будут оказывать свое воздействие на сферу высшего образования преимущественно в будущих периодах.

По данным на 2013 г., которые приводятся в статистических и аналитических материалах OECD, всего в мире насчитывалось более 4 млн. студентов, обучающихся в зарубежных странах, причем лидерами среди европейских стран по количеству иностранных студентов являются Люксембург (абсолютный лидер с 44 %), Великобритания, Швейцария, Австрия, Голландия, Дания, Бельгия (все – от 10 до 18 % от общей численности студентов, получающих высшее образование). В среднем по странам OECD показатель доли иностранных студентов составляет 9 %, причем наблюдается рост этого показателя в зависимости от уровня получаемого образования. Для докторских программ (программы подготовки магистров и PhD) этот показатель в среднем составляет уже 24 %. Наряду с очевидными лидерами некоторые страны (Чили, Эстония, Мексика, Польша, Словения и Испания имеют в среднем менее 3 % иностранных студентов от общей численности студентов). Для сравнения – для Российской Федерации этот показатель составляет 2 % (Рис. 1).

В докладе OECD также указывается, что сохраняются основные тенденции развития международного высшего образования в мире и такие факторы, как относительная открытость границ, рост населения, сохраняющийся недостаток мест в национальных системах высшего образования и эмиграционная привлекательность развитых стран и возможность комплексного повышения качества жизни в случае успешного окончания учебного заведения и трудоустройства в этих странах оставляют практически

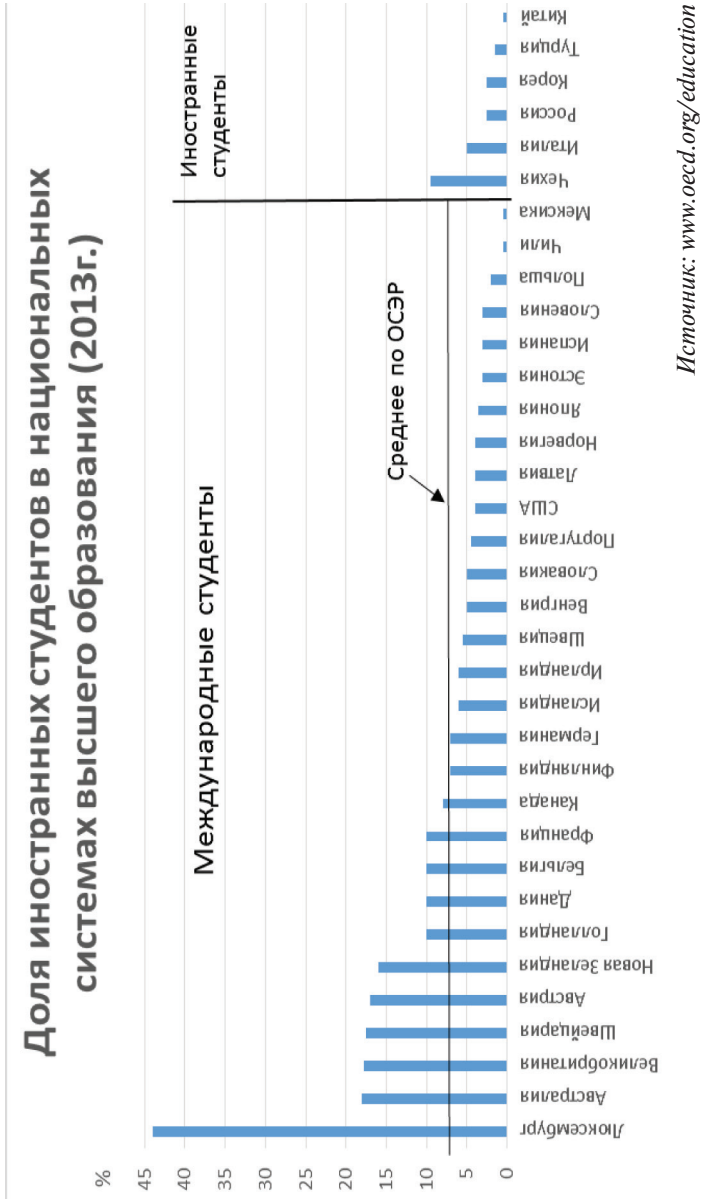


Рис. 1. Доля иностранных студентов в национальных системах высшего образования (2013г.)

неизменным как список лидеров среди экспортеров образовательных услуг, так и перечень основных поставщиков студентов в эти страны.

Так Австралия, Канада, Франция, Германия, Япония, Великобритания и США получают на сегодняшний день более 50 % от общего количества иностранных студентов в мире, в то же время на Китай и страны Юго-Восточной Азии приходится более 50 % выезжающих студентов. В некоторых случаях наблюдается отраслевая специализация экспорта образовательных услуг, когда, например, 53 % от иностранных студентов в Словакии изучают медицину и здравоохранение, 40 % иностранцев в Ирландии изучают гуманитарные науки, а 23 % иностранных студентов в Чили специализируются на педагогике и вопросах образования.

Однозначно описать мотивации поставщиков образовательных услуг достаточно сложно, так как комплекс экономических, политических, социальных и иных факторов формирует иногда существенно отличающиеся друг от друга мотивации. Так для европейских стран, в которых высшее образование преимущественно бесплатно для иностранных студентов при наличии существенных ограничений для доступа всех желающих, в основном, решается проблема недостатка собственных высококвалифицированных кадров в различных областях и проектах. Существенным плюсом для поставщиков экспортных образовательных услуг является тот факт, что в большинстве случаев они получают специалиста, затраты на основную подготовку которого уже отнесены на счета налогоплательщиков стран-поставщиков, и доведение специалиста до требуемого квалификационного уровня требует существенно меньших затрат.

Некоторые поставщики образовательных услуг ориентируются преимущественно на экономические аспекты этой деятельности для получения экономического результата, однако почти все они находятся за пределами Европейского союза. Справедливости ради следует отметить, что «коммерческие» формы реализации экспорта образовательных услуг не исключают «некоммерческих» форм и выделения специализированных грантов поддержки

обучения, что позволяет одновременно и получать экономический результат и выявлять наиболее талантливых студентов для их привлечения к научно-исследовательской и проектной деятельности.

Представляет интерес анализ ситуации с распределением иностранных студентов по степеням образования (Таблица 1). Практически по всем европейским странам за исключением Венгрии и Германии наблюдается ситуация, когда численность иностранцев в долях от общей численности студентов увеличивается от более низкой степени высшего образования (бакалавриат) к более высокой – докторантуре. Некоторые страны составляют исключение, как например, в Венгрии и Германии численность иностранных студентов составляет примерно 5 % на программах подготовки бакалавров, около 8 % на уровне докторантуры и 15 % (Венгрия) и 12 % (Германия) обучающихся иностранцев по программам подготовки магистров.

Таблица 1

Доля иностранных студентов, включая студентов программ мобильности, в высших учебных заведениях стран OECD (2013г.)

	Доля иностранных студентов по уровню высшего образования				
	Всего по высшему образованию	Краткосрочные программы	Степень бакалавра или эквивалентный уровень	Степень магистра или эквивалентный уровень	Степень доктора или эквивалентный уровень
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Иностранные студенты*				
Австралия	18	12	14	38	33
Австрия	17	1	20	19	28
Бельгия	10	6	8	16	38
Канада	9	9	7	13	26

Окончание таблицы 1

Китай	0	0	0	2	3
Дания	10	13	6	18	30
Эстония	3	a	2	4	7
Финляндия	7	0	5	11	17
Франция	10	4	8	13	40
Германия	7	0	4	12	7
Венгрия	6	0	4	14	7
Исландия	7	21	6	6	20
Ирландия	6	2	6	10	25
Япония	4	4	3	8	19
Люксембург	44	16	24	67	84
Мексика	0	0	0	1	3
Нидерланды	10	1	8	17	38
Новая Зеландия	16	21	13	20	43
Норвегия	4	S	2	7	21
Польша	1	0	1	2	2
Португалия	4	a	3	5	15
Словацкая Республика	S	0	4	6	9
Словения	3	1	2	4	8
Испания	3	6	1	S	16
Швеция	6	0	2	9	32
Швейцария	17	a	10	27	52
Великобритания	17	5	13	36	41
Соединенные Штаты	4	2	3	8	32
средняя ОЭСР	9	5	6	14	24

В остальных странах наблюдается превышение долевой численности иностранных докторантов (Люксембург -84 %, Швейцария – 52 %, Великобритания – 43 %, Франция – 40 %, Бельгия и Голландия – 38 %, Финляндия – 17 %) над долей магистрантов (соответственно Люксембург – 67 %, Швейцария – 27 %, Великобритания – 36 %, Франция – 13 %, Бельгия и Голландия – 16–7 %, Финляндия – 12 %). Можно предположить, что уникальная ситуация в Венгрии и Германии связана с доступностью магистратуры для иностранных студентов и широкими возможностями для обучающихся в магистратуре для профессионального роста и развития карьеры (Рис. 2).

Можно предположить, что именно возможности для дальнейшего развития карьеры являются одним из основных факторов для поступления на различные ступени высшего. Не последнюю роль играют и демографические факторы, когда страна старается покрыть собственный дефицит кадров высшей квалификации (в том числе научных) за счет привлечения студентов из-за рубежа. Это является одной из причин, по которым доля иностранных студентов, обучающихся на программах подготовки бакалавров относительно невелика (в среднем 6 % по странам OECD). Исключения составляют Австрия (20 % в бакалавриате и магистратуре) и Латвия (4 % в бакалавриате и магистратуре). В среднем по странам OECD численность иностранных студентов составляет 14 % по программам подготовки магистров и соответственно 24 % по программам подготовки докторов (PhD).

В среднем по странам OECD около трети всех иностранных студентов поступают на направления подготовки в области социальных наук, бизнеса и юриспруденции. На долю инженерных дисциплин и организации промышленного производства приходится около 14 %, здравоохранение – 13 %, гуманитарные науки – 11 %. Наименьшие доли иностранных студентов по направлениям подготовки приходятся на направления сельского хозяйства (2 %), образования и сферы услуг (вместе около 4 %). В то же время, как уже отмечалось ранее, наблюдаются ситуации, когда у страны присутствует своя профессиональная специализация

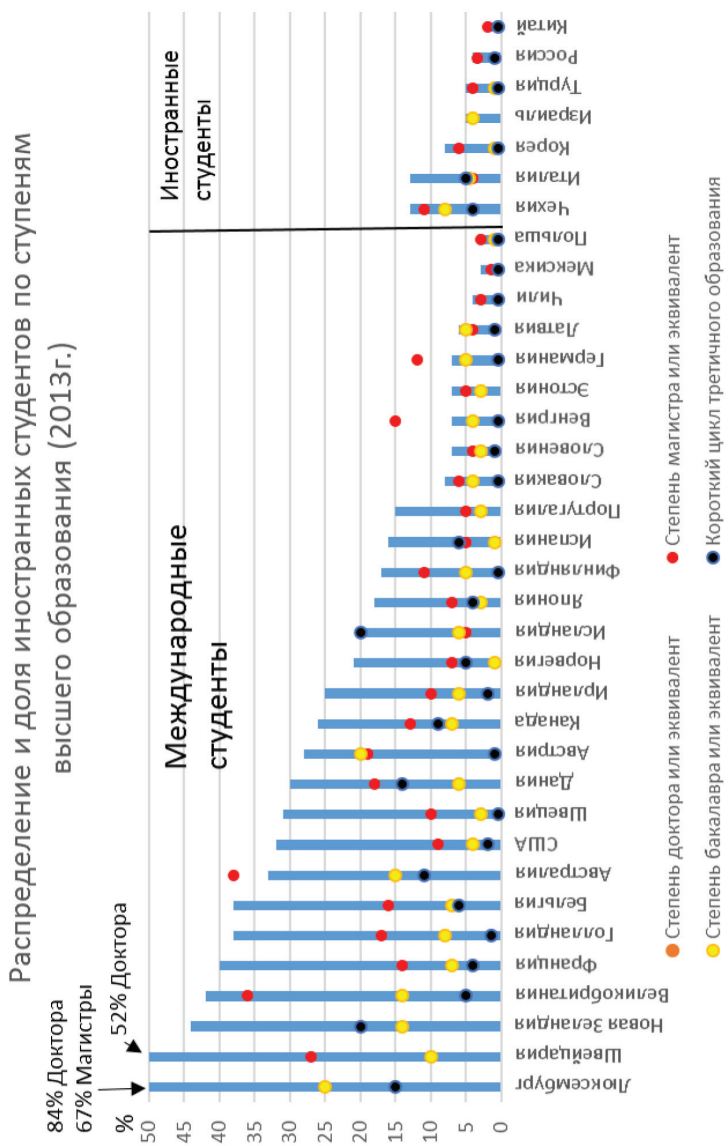


Рис. 2. Распределение и доля иностранных студентов по ступеням высшего образования (2013г.)

по привлечению иностранных студентов, например, сфера образования в Чили (23 %), гуманитарные науки в Исландии (40 %), инженерные науки в Финляндии (31 %). Таким образом, можно предположить наличие сравнительных преимуществ отдельных стран в отдельных сферах высшего образования.

Таблица 2

Структура мобильности иностранных студентов (2013)

	Процент национальных студентов, обучающихся за рубежом в высших учебных заведений	Соотношение иностранных студентов к находящимся за рубежом местным студентам	Процент международных студентов из соседних стран	Процент студентов из стран с таким же официальным языком
	(1)	(2)	(3)	(4)
Австралия	1	21	34	21
Австрия	4	4	S8	54
Бельгия	3	3	48	58
Канада 1	3	3	6	32
Чили	1	0	18	84
Чешская Республика*	3	3	63	0
Дания	2	6	43	0
Эстония	7	0	66	0
Финляндия	3	3	15	2
Франция	3	3	15	27
Германия	4	2	16	10
Греция	m	m	m	m
Венгрия	3	2	38	0
Исландия	14	0	9	0
Ирландия	8	1	16	45
Израиль'	4	1	1	0

Окончание таблицы 2

	Процент национальных студентов, обучающихся за рубежом в высших учебных заведений	Соотношение иностранных студентов к находящимся за рубежом местным студентам	Процент международных студентов из соседних стран	Процент студентов из стран с таким же официальным языком
	(1)	(2)	(3)	(4)
Италия'	3	2	25	4
Япония	1	4	79	0
Корея'	3	0	71	0
Люксембург	68	0	63	35
Мексика	1	0	m	m
Нидерланды	2	6	41	4
Новая Зеландия	2	8	9	36
Норвегия	7	1	21	0
Польша	1	1	62	0
Португалия	3	1	6	62
Словацкая Республика	14	0	61	0
Словения	3	1	20	7
Испания	2	2	24	43
Швеция	4	1	20	6
Швейцария	5	4	56	61
Турция'	1	1	20	11
Великобритания	1	14	12	25
Соединенные Штаты'	0	12	6	22

Страны OECD привлекают около 73 % от всего количества иностранных студентов в мире, в то же время внутри стран OECD наибольшее количество (35 %) приходится на 21 страну Европейского союза (EU21). Причем 71 % от этого числа приходится опять же на страны EU21. Лидером по количеству иностранных студентов в течение долгого времени остается Северная Америка и Канада, привлекающая 23 % от общего числа иностранных студентов в мире. Семерка лидеров включает в себя Австралию, Канаду, США, Францию, Германию, Японию и Великобританию. Абсолютным лидером являются США с 19 % от общего числа иностранных студентов, позиции Великобритании также достаточно сильны с 10 %. Российская Федерация принимает около 3 % от общей численности иностранных студентов, занимая примерно 8-9 место в мире. Так на десятку стран-лидеров приходится более половины всех иностранных студентов в мире.

Регионы происхождения

Отдельным фактором, определяющем привлекательность высшего образования для иностранных студентов является иммиграционная политика и возможность получения разрешения на работу вовремя и после обучения. В различных странах срок возможного пребывания в стране обучения для иностранных студентов после окончания учебы варьируется от 3-4 лет в Канаде и Австралии до полного его отсутствия, например, в России. Очевидно, что жесткая миграционная политика оберегает страну от волн плохо контролируемой миграции, однако при этом вытесняются и наиболее талантливые выпускники, которые заинтересованы в продолжении научной карьеры и не всегда имеют такую возможность по совокупности причин у себя дома.

Студенты из Азии составляют наибольшую группу иностранных студентов: 53 % от всех заявляемых в отчетах направлениях, в частности, студенты из Китая занимают 22 % от всех студентов. Около 31 % китайских студентов из общего числа студентов из Китая обучаются в США, 45 % – в Австралии, Канаде, Японии,

Корее и Великобритании. Вторая по численности национальная группа иностранных студентов – из Индии (6 %), причем половина этой группы обучается в США.

Среди всех стран OECD наибольшее количество выезжает из Германии (3,9 % от всех иностранных студентов в системе высшего образования в странах OECD), далее следуют Корея (3,6 %), Франция (2,4 %), США (1,7 %). (Рис. 3).

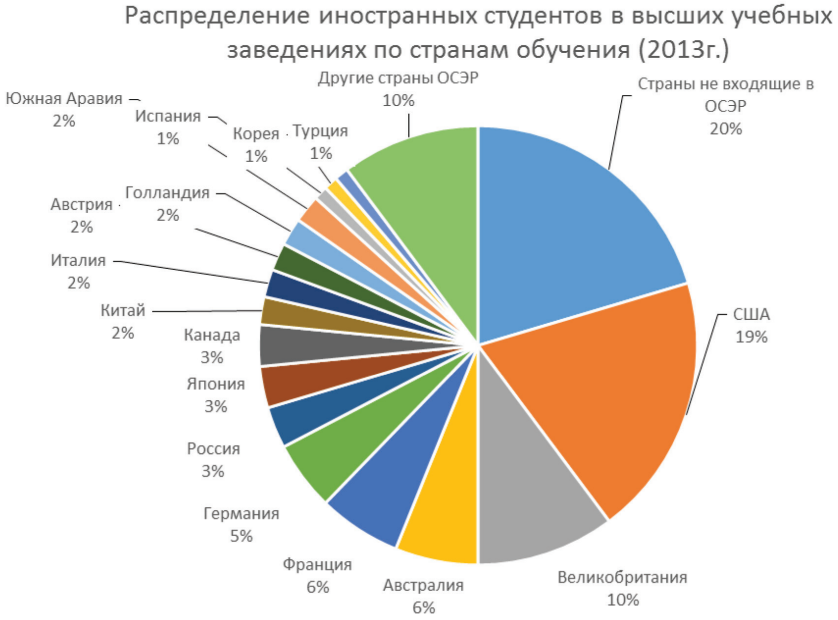


Рис. 3. Распределение иностранных студентов в высших учебных заведениях по странам обучения (2013г.)

Среди стран OECD в среднем 19 % от всех иностранных студентов приезжали из граничащих (имеющих общую границу) стран, так более 60 % от всех иностранных студентов приезжали из соседних стран в Чехии, Эстонии, Японии, Корее, Люксембурге, Польше, Словакии и РФ. (Рис. 4).

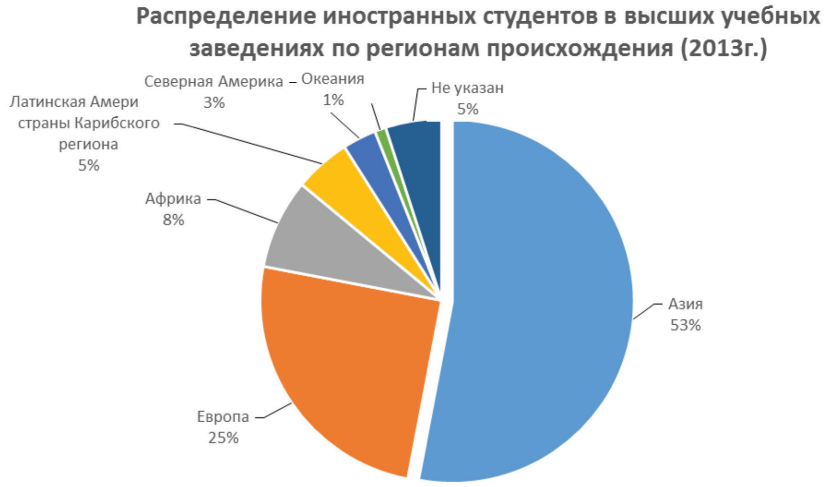


Рис. 4. Распределение иностранных студентов в высших учебных заведениях по регионам происхождения (2013г.)

В некоторых случаях мобильность из приграничных стран отражает в целом структуру и характер мобильности – студенты обучаются за рубежом, находясь в то же время относительно недалеко от дома. В некоторых других случаях приграничная мобильность отражает некие исторические реальности и предпосылки, например, разделения некогда единой страны на несколько (Чехия – Словакия, Россия – Казахстан) (Рис.5).

В контексте анализа тенденций развития международного образования в мире представляет интерес публикация Энджед Калдерон (Angel Calderon) из RMIT University, представленная в материалах конференции EAIE2015 г. [3]

Автор отмечает, система высшего образования в мире претерпела глобальные изменения, особенно в части численности студентов, когда общее количество студентов в системе высшего образования на настоящий момент превышает 200 млн. чел. в сравнении с 47 млн. в 1980 г. Прогнозируемое количество студентов в высших учебных заведениях к 2040 г. может достигнуть 660 млн.

Рис. 5. Долгосрочный рост числа студентов, обучающихся за пределами своей страны (1975-2012г.)

человек, что может составить около 10 % от общей численности населения в возрасте 15-79 лет, в то время как в 2012 г. доля обучающихся в высших учебных заведениях в мире составляла 4 % от этого возраста.

В качестве основных факторов изменений рассматриваются следующие:

Демография. Рост демографических показателей одновременно с развитием глобализации и усиливающейся прозрачностью географических, бюрократических и иных границ между государствами усиливает тенденции мобильности, причем образование становится реальным драйвером социальной мобильности, которая позволяет людям усиливать устойчивость к воздействию негативных факторов, в том числе путем повышения качества жизни за счет включенности в процессы мобильности.

Технологии образования. В настоящее время именно технологии образования открывают доступ к удаленным источникам информации и знаний, способствуя как широкому распространению самих знаний, так и технологий его развития и продвижения.

Урбанизация. Усиливающееся развитие метрополий с одновременно усиливающимся перетоком трудоспособного населения из сельскохозяйственных областей в крупные индустриальные города усиливает и востребованность высшего образования, или как

минимум, его составляющих в виде программ повышения квалификации и отдельных курсов.

Глобализация. Процесс, который создал абсолютно новое пространство без границ, в котором в настоящее время могут относительно свободно перемещаться знания и люди, являющиеся носителями или потребителями этих знаний, использующие активно развивающиеся средства и методы обучения.

Геополитические изменения, которые вносят существенные изменения в расклад сил и отношений и характеризуются перераспределением темпов экономического роста в сторону развивающихся стран.

Недостаток ресурсов. Фактор, который наряду с экологическими и климатическими изменениями, недостатком пищевых и водных ресурсов обостряет существующие политические и социальные отношения, приводя к усиливающейся нестабильности.

Совершенно очевидно, что в настоящее время усилилась внутренняя борьба высших учебных заведений за располагаемые ресурсы, одновременно с усилением и диверсификацией требований со стороны государства, общества и промышленно-производственного сектора. Прерогатива финансирования и постановки задач высшему образованию в обмен на предоставляемые бюджеты в настоящее время, безусловно, принадлежит государству. Место, которое занимают высшие учебные заведения в настоящий момент, безусловно, играет существенную роль в обеспечении экономического роста, однако усиливается и конфликт интересов, обозначаемых различными стейкхолдерами и государственной миссией университетов. В ответ на вызовы среды университеты вводят рыночные методы управления и функционирования, что в комбинации с традиционными формами существования университетов должно привести к сбалансированности интересов различных групп. Дополнительным фактором, усиливающим конфликт интересов этих групп, является изменение финансирования, когда государственное финансирование высшего образования снижается (75 % от общего объема финансирования в среднем по странам OECD в 2000 г. и 69 % в 2011 г.), а государственное

финансирование научных разработок и исследований все больше сдвигается в сторону прикладных исследований, предоставляя часть ниши глобальных фундаментальных исследований промышленному сектору экономики.

В течение долгого времени глобальные мировые конфликты не отражались столь сильно на системе высшего образования, что могло бы вызвать ее глобальное переформатирование. Более того, в последнее десятилетие было создана среда, в которой структуры высшего образования стали весомым и эффективным механизмом динамичного развития торговли, экономических и дипломатических отношений. В то же время оценка возможных перспектив и попытка прогнозирования хотя бы в интервале до 10 лет заставляет учитывать следующие внешние факторы и тенденции, оказывающие влияние на всю международную систему высшего образования, а именно:

– *доля населения*, имеющих высшее образование к 2040 г. может возрасти до 60 % за счет таких стран, как Китай, Индия, Бразилия и Индонезия,

– *темпы роста численности студентов*, обучающихся за рубежом, скорее всего, сохранят существующие сейчас относительно невысокие темпы в отличие от периода 1990-2000 гг.,

– объемы мобильности по *краткосрочным программам*, скорее всего, будут увеличиваться в связи с очевидными выгодами и ценностью получаемых навыков и знаний как для самих студентов, так и для университетов, государства и предприятий,

– вполне возможно появление новых маршрутов академических обменов, например, студенты из США – мексиканцы по национальности увеличивают численность выездов в Мексику, развивается польско-германское приграничное сотрудничество и т.д., что в целом может быть расценено как усиление роли национальных диаспор в развитии межнационального взаимодействия,

– страны, доминирующие на международном рынке высшего образования, скорее всего, сохранят свои позиции, столкнувшись, однако, с усиливающейся конкуренцией со стороны Китая, России, Малайзии и Сингапура,

– предполагается, что в ближайшем будущем высшее образование будет существенно более сильно интегрировано с такими сферами, как медиа-индустрия, телекоммуникации и профессиональные услуги, и производство знаний будет существенно больше, чем сейчас сконцентрировано среди ограниченного количества поставщиков, что в свою очередь может существенно влиять на выбор направления обучения за рубежом,

– научные исследования, все более приближающиеся по своему характеру и содержанию к фундаментальным, могут быть сосредоточены и субсидируемы на основе международного промышленного сотрудничества, то есть крупными международными корпорациями или их конгломератами, что также может влиять на выбор направления для осуществления мобильности, в особенности для аспирантов и продвинутых магистров,

– предполагается развитие *стратегического сотрудничества* между университетами – крупными научно-образовательными центрами и создание микро альянсов из таких университетов в сотрудничестве с реальным промышленным сектором,

– *развитие электронного обучения и МООС* совершенно очевидны, что может в дальнейшем привести к созданию индустрии образовательных услуг, в том числе с привлечением партнеров из различных сфер промышленного производства,

– аккредитация и признание квалификаций будет стандартизировано и гомогенизировано, что может стать дополнительным фактором существенного роста академической мобильности при всей ее значительной роли университетских брендов и финансовых условий реализации мобильности,

– возможно, изменение в пропорции частных и бюджетных инвестиций на поддержку академической мобильности в сторону увеличения доли частного сектора одновременно с увеличением разрыва между крупными, элитными, коммерческими, квазиобщественными и остальными университетами.

Анализ международной торговли и академической мобильности за несколько лет позволяет судить о наличии географических изменений в сфере мобильности. В соответствии с данными

ЮНЕСКО за 2000 год, 25 % студентов, получающих высшее образование и участвующих в программах международной академической мобильности в Европе, приезжают из Восточной Азии и Тихоокеанского региона. К 2012 году, их количество достигло 33 %, а к 2040 году количество студентов из этого региона может достичь 43 % – 47 % от всей выездной мобильности (Рис. 6).

К 2040 году страны, продолжающие активно развиваться во второй половине 21 века, разработают необходимую политику для усиления влияния на мировой арене. В ближайшие 50 лет в Южной и Западной Азии, Центральной Азии или Центральной Европе могут развиваться новые тенденции интернационализма в образовании. Такие страны как Египет, Иран, Польша, Румыния, Венгрия, Казахстан, Нигерия, Куба, Колумбия и Чили могут продемонстрировать иной темп развития. В настоящее время в Китае и Индии существует неудовлетворенный спрос в области получения высшего образования. В этих странах около 30 млн. молодых людей желают получить высшее образование, что является достаточным для обеспечения спроса в области международного образования. К 2025 года тенденции в международном обучении могут измениться, благодаря тому, что этот спрос будет удовлетворен (остальные факторы, играющие важную роль в этой системе, останутся неизменными). Для стран, пришедших на смену Китаю, Бразилии или другим странам с высоким спросом в области получения высшего образования, данная ситуация станет серьезным вызовом.

Реализуются ли тенденции в области студенческой мобильности, продемонстрированные на данной диаграмме, станет известно достаточно скоро. (Рис. 7). Более двух поколений студентов из Восточной Азии и Тихоокеанского региона получало образование за рубежом. Можно предположить, что у студентов из Азии есть укоренившаяся тенденция получать образование за рубежом, тогда как среди студентов из Австралии, США и Великобритании, предпочитающих лишь краткосрочные курсы за рубежом, преобладает желание получать высшее образование внутри своей страны. Количество студентов из Южной и Западной Азии, участву-

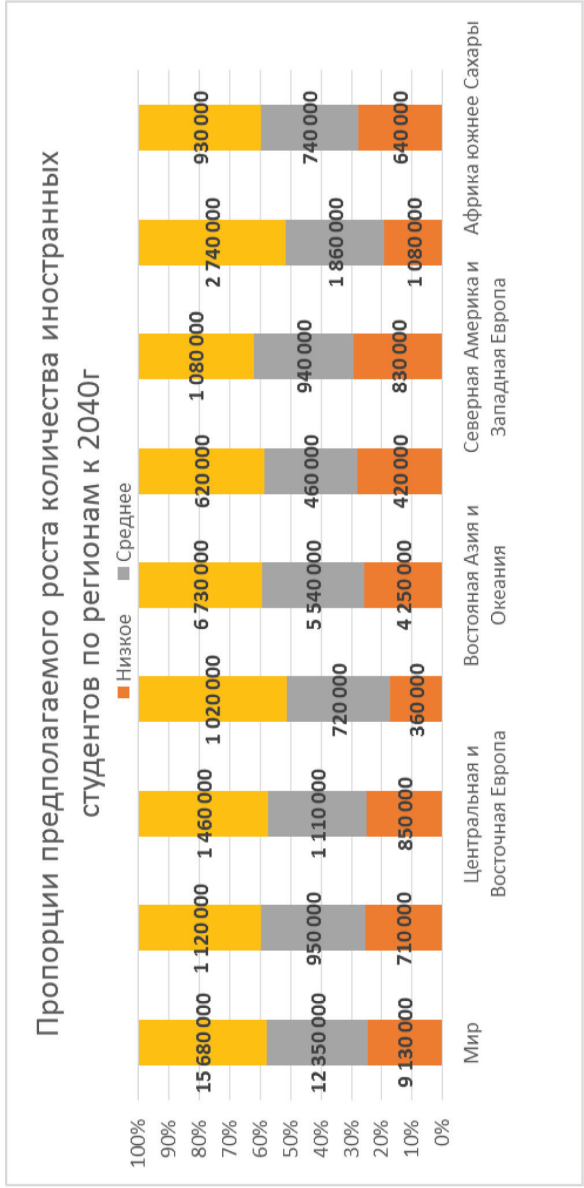


Рис. 6. Пропорции предполагаемого роста количества иностранных студентов по регионам к 2040г.

Рис. 7. Распределение академической мобильности по регионам (фактических на 2012 г. и прогнозируемых до 2035 и 2040г.)

ющих в международной мобильности, увеличилось с 7 % в 2000 году до 10 % в 2012 году. К 2040 году количество таких студентов может достичь 14 %-15 %. В Центральной и Западной Европе наблюдается аналогичная ситуация, тогда как количество студентов из Латинской Америки, принимающих участие в международной выездной мобильности, возможно, будет ниже, чем в Арабских странах и в странах Африки к югу от Сахары.

Основные тенденции развития технологических укладов

Интернациональное развитие современного и развивающегося университета, повышение уровня его интернационализации в настоящее время во многом связано с внешними требованиями, формируемыми требованиям к современным технологиям и явному ускорению процессов замещения и совершенствования технологий.

Результаты работы европейских организаций, занимающихся анализом, прогнозированием развития и финансовой поддержкой науки (особенно в области прорывных направлений –NEST) в европейском пространстве, например, Научного Совета Европейского Исследовательского Совета показывает, что можно выработать некоторые рекомендации, которые могут оказаться полезными для абитуриентов, выбирающих специальности и места обучения.

Аналитический отчет «Прорывные технологии: Преимущества которые изменят жизнь, бизнес и глобальную экономику» (Disruptive technologies: Advances that will transform life, business and the global economy), опубликованный McKinsey Global Institute в 2013 г. [4], демонстрирует целый ряд положений, которые, на наш взгляд, следует учитывать в международном образовательном пространстве.

В отчете производятся технологии, относящиеся к различным областям современной индустрии, которые влияют на экономическое развитие общества:

Двенадцать технологий прорывного характера, которые существенно влияют на экономику (Таблица 3):

Таблица 3

Технологии прорывного характера

1.	Мобильный интернет	Увеличение выпуска дешёвых и мощных мобильных вычислительных устройств, сопряженных с интернетом
2.	Автоматизация умственного труда	Интеллектуальные компьютерные программные системы, выполняющие задания, связанные с неструктурированными командами высокой степени сложности.
3.	Интернет вещей	Сеть недорогих датчиков и исполнительных устройств для сбора данных, мониторинга, принятия решений и оптимизации процессов
4.	Облачные технологии	Использование компьютерной техники и ресурсов программного обеспечения, поставляемые через сеть или интернет, зачастую в качестве сервиса
5.	Передовая робототехника	Рост возможностей роботов(улучшение органов чувств, ловкости и интеллекта), с целью автоматизации сложных процессов и расширения человеческих возможностей
6.	Автономные и полуавтономные транспортные средства	Транспортные средства, которые могут перемещаться и работать с минимальным вмешательством или без вмешательства человека
7.	Геномика следующего поколения	Быстрое, недорогое генное секвенирование, улучшенный анализ больших баз, данных и синтетическая биология («написания» ДНК)
8.	Хранение энергии	Устройства или системы, которые хранят энергию для последующего использования, включая батареи
9.	3D-печать	Аддитивные технологии производства для создания объектов с помощью печатных слоев из материала на основе цифровых моделей

Окончание таблицы 3

10.	Современные материалы	Разработанные материалы, которые имеют улучшенные характеристики (например, прочность, вес, теплопроводность) или функциональность
11.	Исследование и добыча нефти и газа	Исследование и технологии восстановления, которые делают добычу нетрадиционных нефти и газа экономной
12.	Возобновляемые источники энергии	Выработка электроэнергии из возобновляемых источников с уменьшением вредного воздействия на климат

Обратим внимание на то обстоятельство, что большинство технологий имеют междисциплинарный характер. Специалисты, призванные работать в области этих технологий в будущем, должны иметь образование, базирующееся не только на хорошем знании естественных наук; от них, например, могут требоваться как знания в области экологии (влияние технологий на окружающую среду), экономики (оценка финансово-технологических рисков), специфики самих технологий и технологических и производственных процессов.

Университеты Европы и других континентов своевременно реагируют на вызовы времени, предлагая программы обучения по новейшим направлениям, которые востребованы на современном промышленном рынке. Например, в Германии это легко проследить, анализируя основные тренды в формировании новых образовательных программ «Университетов превосходства». В этих университетах (и не только в них!) появились международно-ориентированные «кластеры превосходства». Колледжи для аспирантов, отличающихся огромным разнообразием учебных программ и особенно интересные для зарубежным учащихся. Подобная ситуация наблюдается и в передовых университетах Китая (примеров служит Университет Циньхуа).

Анализ привлекательности для абитуриентов более 500 европейских университетов и востребованности на рынке труда их

выпускников показали, что большие преимущества имеют университеты своевременно и активно включившиеся в программы подготовки специалистов и проведения научных исследований по вышеотмеченных прорывным направлениям. Более того, эти университеты наиболее продуктивно сотрудничают с научными структурами и научно-образовательными фондами своих стран. Так, например, в Германии таковыми являются Общество им. Макса Планка, Объединение им. Гельмгольца, Общество им. Фраунгофера, Объединение им. Лейбница, Германское научно-исследовательское общество (DFG), Фонд им. Александра фон Гумбольдта, Германская служба академических обменов (DAAD).

Поэтому в информационной базе по европейским университетам отмеченные факторы должны быть представлены должным образом, т.к. они могут представлять особую ценность для пользователей. Здесь может быть полезен опыт функционирования национальных контактных точек, положительно себя зарекомендованных в рамках Рамочных программ ЕС.

В данном разделе использованы материалы В.В. Кораблева.

Язык обучения

Язык обучения играет несомненно важную роль на привлечение иностранных студентов. Основными языками обучения в настоящее время являются английский, французский, немецкий, русский и испанский. Япония и японский язык в данном списке является своего рода исключением, когда 93 % от всех иностранных студентов, обучающихся в Японии, прибывают из стран Азии.

Все более усиливается тенденция создания учебных программ и целых институтов, основным языком обучения которых становится английский язык. Таким образом, создается своеобразные условия конкуренции англоязычным странам-лидерам по привлечению иностранных студентов, а английский язык становится основным языком – посредником в образовании. Лидерами среди неанглоговорящих стран по количеству учебных программ на английском языке лидируют Финляндия (83 %), Швеция (81 %)

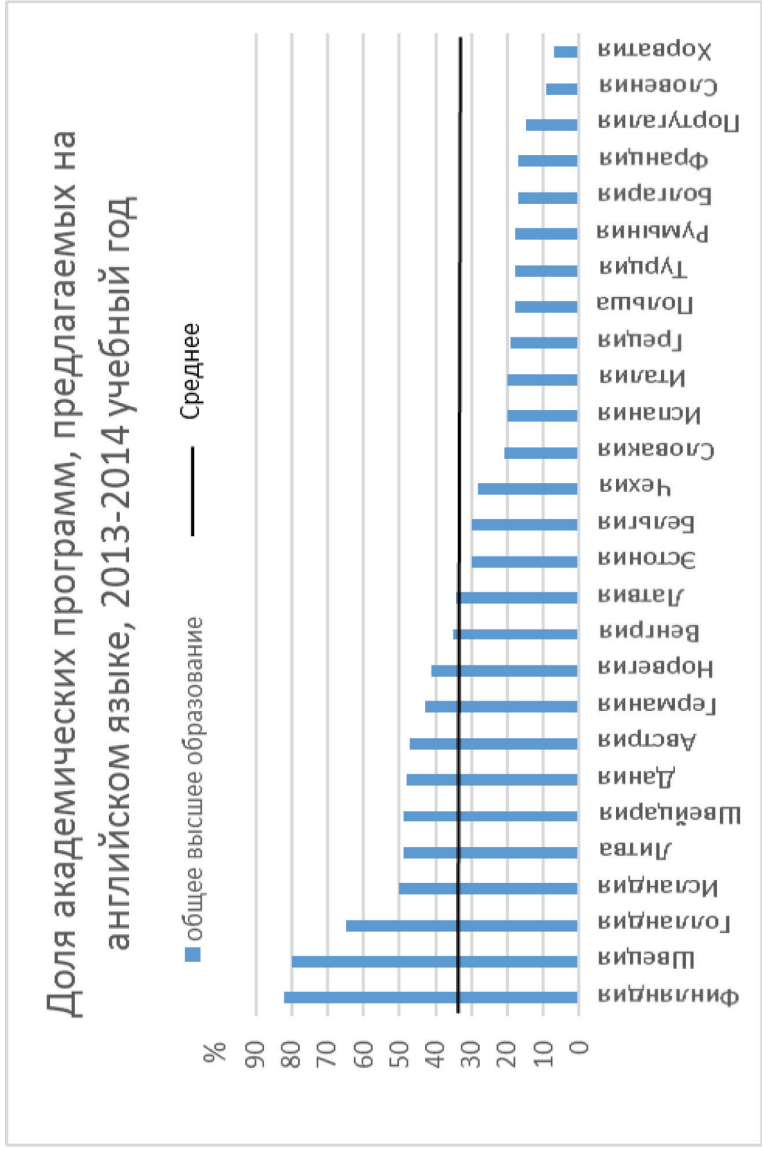


Рис. 8. Доля академических программ, предлагаемых на английском языке, 2013-2014 учебный год

и Голландия (65 %), в то же время последние места по количеству англоязычных программ занимают Хорватия (7 %) и Словения (9 %). (Рис.8).

Стоимость обучения

Существенную роль в определении страны обучения играет наличие или отсутствие платного обучения. Различные страны проводят различную политику по стоимости программ высшего образования. Такие страны как Финляндия, Исландия, Норвегия, Словакия и Словения не имеют оплату обучения ни для своих студентов, ни для иностранных. Некоторую стоимость для национальных и иностранных студентов среди европейских стран объявляют Франция, Германия, Венгрия, Италия, Португалия, Испания и Швейцария. Имеют различные стоимости обучения для национальных и иностранных студентов Австрия, Бельгия, Чехия, Дания, Эстония, Греция, Ирландия, Люксембург, Голландия, Польша, Швеция и Великобритания.

Вопрос наличия объявленной стоимости для иностранных студентов является достаточно сложным с точки зрения ценностно ориентированной позиции европейских стран, часто во многом подчиненной студенческому или молодежному лобби (например, в Финляндии) или опирающейся на традиционные ценности европейского сообщества. В то же время, переводя вопрос в плоскость экономики, многие европейские страны понимают, что специфика спроса на образовательные услуги высшего образования европейских университетов достаточно эластична по цене и введение стоимости обучения может привести к существенному снижению численности иностранных студентов, исходя из их (или их семей) относительно небольшой стартовой платежеспособности. Справедливости ради следует отметить, что в большинстве стран, где существуют объявленные стоимости для иностранных студентов, параллельно существует более или менее развитая сеть обеспечения финансовой поддержки из различных источников. Такая схема представляется в итоге более рациональной, так как изначально претенденту на обучение представляется

стоимостной эквивалент обучения, который может быть полностью или частично покрыт из средств стипендии. При получении условно «бесплатного» доступа к высшему образованию претенденты часто не оценивают приобретаемой ценности, и в итоге начинают воспринимать получаемое образование как обязательное благо.

Case: Вопрос введения оплаты обучения для иностранных студентов во Франции и Финляндии

В контексте опыта введения стоимости для иностранных студентов представляют интерес статьи Ariane de Gayardon de Fenoyl (Center for Higher Education at Boston College) [2] и Taina Moisander (Union of Students in Finish Universities of Applied Sciences), опубликованные в материалах ежегодной конференции EAIE и рассматривающие некоторый опыт введения стоимости обучения для иностранных студентов в Финляндии и Франции.

Так, в частности отмечается, что Франция привлекает около 7 % студентов от общего количества студентов по студенческой мобильности (примерно от 2 млн. человек). Ariane de Gayardon de Fenoyl отмечает, что наиболее популярные направления студенческой мобильности принадлежат США, Великобритании и Австралии, то есть странам, принимающих иностранных студентов на основе преимущественно платного обучения. При этом, однако, среди 10 основных направлений студенческой мобильности присутствуют и страны, в которых практически отсутствует плата за обучение для иностранных студентов, и Франция в этом списке занимает 3 место, Германия 5-е, Италия – 10-е. И вполне естественно возникает вопрос – должны ли обеспеченные страны, а в частности налогоплательщики этих стран, оплачивать обучение в высших учебных заведениях иностранных студентов, особенно в условиях растущей численности иностранных студентов по линии академической мобильности и усиливающегося давления финансового кризиса? Одно из обсуждаемых предложений – это взимать полную плату с иностранных студентов и направлять ее частично на предоставление стипендий малоимущим иностранным студентам. Так в некоторых университетах, имеющих статус

grand ecole, стоимость годового обучения может варьироваться от 10000 евро за бизнес образование и одновременно почти бесплатное обучение с предоставлением стипендий по инженерно-техническим направлениям.

Управление и финансирование остальных общественных университетов (public universities) Франции (74 в 2013 г.) существенно отличается от системы финансирования grand ecole. Так готовая стоимость обучения в таких университетах составляет всего 189,10 евро на бакалаврских программах, 261,10 евро на магистерских и 396,10 евро обучение в аспирантуре. Одновременно существует система предоставления целевых стипендий, размер которых может доходить до 5000 евро в год. Таким образом, бремя затрат на высшее образование лежит на общественном секторе, доля которого в финансировании высшего образования составляет примерно 80,8 %. Государственное бюджетное финансирование возросло с 7760 евро в 1980 г. до 11740 евро в 2012 г, при этом в 2014 г. в университеты поступило 1,5 млн. студентов, что на 5 % больше предыдущего десятилетия.

Как уже указывалось ранее, Франция является одним из наиболее популярных студенческих направлений, которое привлекло в 2013 г. 290 000 иностранных студентов, 218 000 из которых обучались в общественных университетах, при этом существенная доля от общего количества прибывала из бывших франкоговорящих колоний (Алжир, Тунис, Сенегал, Камерун, Марокко), что вполне оправдано с точки зрения наличия исторических связей с этими странами.

В середине 2000 г. обострились дискуссии в некоторых европейских странах по вопросу установления оплачиваемой стоимости обучения для иностранных студентов, инициаторами которой стали страны Северной Европы (Дания, Швеция, Норвегия, Финляндия). Аргументы в пользу установления оплачиваемой стоимости для иностранных студентов начали звучать и во Франции, причем в 2015 г. французское правительство серьезно рассматривало ведение оплаты для иностранных студентов, что в свою очередь рассматривалось, как реалистичный способ снизить

финансовую нагрузку на бюджет и решить ряд финансовых проблем высшего образования. Наиболее остро финансовый кризис отразился на системе высшего образования во Франции в конце 2014 г. Однако одним из аргументов против введения оплаты обучения был тот факт, что по некоторым расчетам иностранные студенты тратят около 4,5 млрд. евро в год, что с избытком покрывает расходы на их обучение в размере 3 млрд. евро. Другим аргументом является то, что 87 % от всех иностранных студентов прибывают из слабо- или среднеразвитых стран и введение оплаты обучения легло бы серьезным бременем на их личные или семейные бюджеты.

Дебаты по поводу введения платы обучения обостряет и общая тенденция роста количества иностранных студентов в мире, и имея в настоящее время более 200 000 студентов, Франция может столкнуться с вызовом необходимости финансирования до 400 000 студентов в ближайшем десятилетии, как отмечается в докладе Министерства экономики Франции 2015 г. *Investing in the internationalization of higher education*. В этом докладе также отмечается, что экономия 2015 г. может составить около 850 млн. евро, которые по предложению авторов доклада следует направить на выделение стипендий малоимущим студентам из франкоговорящих стран (440 млн), улучшение качества услуг (280 млн), интернационализацию университетов (52,5 млн.), развитие МООС и дистанционных форм обучения (70 млн) и развитие средств привлечения иностранных студентов (7,5 млн). При этом 440 млн. евро могут покрыть затраты на обучение только около 40 000 студентов, в то время как ожидаемое число студентов только из стран Африки может составить 100 000 чел.

Опыт других европейских стран заставляет учитывать эластичность спроса по цене на высшее образование, так, например, с введением оплаты обучения иностранными студентами из стран – не членов Европейского союза, Дания потеряла около 35 % таких студентов, Швеция – около 80 %. Франция в настоящее время привлекает около 174 000 студентов из стран – не членов EU, и

ожидается, что ведение оплаты за обучение могло бы уменьшить это число примерно на 40 %.

Из всего этого делается вывод, что специфика обучения иностранных студентов во Франции такова, что введение оплаты обучения для студентов из стран – не членов EU, привело бы к существенному падению численности студентов, и потери от такой меры превысили бы получаемые выгоды. Достижение позиций таких стран, как Великобритания и США по количеству иностранных студентов с оплатой обучения кажется в ближайшей перспективе нереальным и требующим существенных инвестиций для переориентации на другую целевую аудиторию.

Ситуация с обучением иностранных студентов в Финляндии имеет некоторые отличия от других европейских стран, и прежде всего, это относительная «молодость» интернационализации высшего образования в Финляндии, которая началась с конца 90-х годов, когда была разработана комплексная стратегия интернационализация и под эгидой Министерства образования созданы специализированные структуры (CIMOи др.), призванные реализовывать эту стратегию интернационализации. За относительно небольшой период времени (около 8-10 лет) Финляндия смогла достичь существенных результатов как в интернационализации своих университетов, так и привлечении значительного количества иностранных студентов. Успехи интернационализации были во многом обусловлены стратегическим подходом, активным внедрением английского языка как второго языка обучения, и что немаловажно – языка образовательного делопроизводства, подкрепленные финансовыми вливаниями как со стороны Европейского союза в форме европейских образовательных проектов, так и со стороны финского государственного бюджета.

Отсутствие оплаты обучения для иностранных студентов из любых стран являлось, несомненно, одним из ключевых факторов привлекательности финского образования для иностранных студентов с учетом некоторой географической обособленности финских университетов от основных европейских направлений. В то же время особым фактором финского общества в отношении

введения платного обучения для иностранных студентов стала сильная позиция студенческих организаций, традиционно обладающих достаточно сильным лобби. Эта позиция была однозначная и строго отрицательная в отношении платы за обучение, базируясь на основополагающих социальных принципах финского общества.

Пилотная программа по объявлению платы за обучение для иностранных студентов из стран – не членов ЕС была реализована с 2010 по 2014 г. В ходе реализации программы было выбрано определенное количество магистерских программ, одобренных предварительно Министерством образования и культуры Финляндии. В качестве начального условия было необходимо при установлении цены за обучение разработать систему предоставления стипендий. Основной целью пилотной программы было определить потенциальную эффективность введения цены за обучение иностранных студентов.

Результаты проекта оказались ожидаемыми и не настолько прибыльными, насколько могли ожидать некоторые его участники. Всего стоимость обучения, которая должна быть оплачена, была объявлена на 43 программах из 154. Причем изначально это вызвало массу вопросов от иностранных студентов и лишь некоторые из них были готовы заплатить требуемую сумму, так как многие студенты получили стипендии. Расходы же на продвижение и маркетинг были достаточно велики и снизили изначально небольшой приход финансовых средств.

Позиции государственных структур и студенческих организаций продолжаю быть диаметрально противоположными, причем государственные структуры предпринимали попытки узаконить введение оплаты обучения для иностранных студентов в 2012 и 2014 г., однако эти попытки так и не получили законодательного утверждения. Например, в 2014 г. была объявлена стоимость в размере 4000 евро в год, однако и эта сумма не была окончательно утверждена. Справедливости ради следует отметить, что в Финляндии постепенно нарастает тенденция все большего внедрения бизнес методов управления в университетские структуры, более

того, некоторые университеты прикладных наук предполагают получить статус обществ с ограниченной ответственностью и организовывать свою операционную деятельность на основе бизнес подходов. В качестве аргумента «за» выдвигается необходимость вовлечения различных фондов в систему финансирования высшего образования. Такие тенденции могут в перспективе уравновесить силу студенческих союзов и объединений, традиционно имеющих значительное влияние на политиков и их решения в Финляндии.

Дискуссии относительно целесообразности введения стоимости обучения для иностранных студентов продолжаются и в настоящее время, так Правительство Финляндии в очередной раз в 2015 г. выдвинуло предложение об установлении стоимости обучения, но уже в рамках программы регулирования иммиграционной политики. Позиции и аргументы противоположной стороны остаются неизменными, издержки от введения стоимости обучения считаются существенно превосходящими возможные дивиденды, и вообще, бесплатное обучение студентов вне зависимости от их страны происхождения считается одним из главных социальных достижений системы высшего образования Финляндии, в том числе позволившей ей достичь существенных результатов в развитии интернационализации в последнее десятилетие. Вполне возможно, что позиции сторонников и противников введения стоимости обучения для иностранных студентов, усиленные современными реалиями современной политики и экономики, приведут их к разумному компромиссу и созданию сбалансированной системы финансирования высшего образования, учитывающей интересы различных сторон.

Заключение.

В настоящее время сохраняется основной характер тенденций развития международного образования в мире, сформировавшийся в конце 90-х годов XX и начале XXI веков, и можно предполагать сохранение этих тенденций на ближайшие годы при

отсутствии глобальных мировых катаклизмов. Эти тенденции характеризуются сохранением основных мировых лидеров – экспортеров международных образовательных услуг, так и основных поставщиков студентов, выезжающих на обучение за рубеж. Предполагается сохранение тенденции роста как общей численности студентов, так и иностранных студентов, хотя темпы роста ожидаются существенно ниже, чем в 90-х годах XX века. Возможно появление новых значимых игроков на рынке международных образовательных услуг, хотя их влияние на международный образовательный рынок не сможет существенно изменить существующее положение вещей в ближайшие 3-5 лет.

Возможно усиление коммерческого фактора в образовании, однако даже при наличии коммерциализации некоторых образовательных процессов сохранится дилемма поиска компромисса интересов между основными стекхолдерами высшего образования – социума, государства и бизнеса (промышленного сектора).

В ближайшие годы возможно усиление роли (в том числе с точки зрения финансового обеспечения) предприятий, компаний и корпораций промышленного сектора в реализации научных разработок прикладного и фундаментального характера, создание и развитие, в том числе на междисциплинарной основе, новых производственных и образовательных технологий, которые инициируют с одной стороны качественно иные требования к выпускникам вузов, а с другой могут дать принципиально иные возможности самим выпускникам в приобретении знаний и навыков. Очевидно, что даже при наличии обостряющихся проблем взаимодействия тенденции развития глобализации будут сохраняться и в существенной степени определять состояние рынка международного образования.

Литература

1. *Акаев А.А., Рудской А.И.* Анализ и прогноз влияния шестого технологического уклада на динамику мирового экономического развития // В кн.: «Мировая динамика: закономерности, тенденции, перспективы». – М.: ЛИБРОКОМ, 2013, с. 142-166.

2. *Arianne de Gayardon de Fenoyl* The international student tuition-fee in France, EAIE, 2015.

3. *Angel Calderon* Exploring the future global flows of knowledge and mobility: implication for international education, EAIE, 2015.

4. McKinsey Global Institute, Disruptive technologies: Advances that will transform life, business, and the global economy, May 2013. www.mckinsey.com/mgl

5. OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing,

II. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

УДК 378.662.14-057.875(063)

Баранова И.И.

50 ЛЕТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» ПО ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена 50-летию деятельности кафедры «Русский язык как иностранный» Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. В статье рассматривается роль кафедры в развитии методики преподавания русского языка как иностранного, направления деятельности кафедры на современном этапе.

Ключевые слова: иностранные студенты, деятельность кафедры «Русский язык как иностранный», современные технологии обучения.

Baranova I.I.

50 YEARS ACTIVITY OF «RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE» DEPARTMENT

The article is devoted to the 50 years activity of «Russian as a Foreign Language» Department of Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University. The role of the Department in the development of methods of teaching Russian as a foreign language, Department's development trends at the present stage are described in the article.

Key words: foreign students, «Russian as a foreign language» Department activity, modern technology training.

В 2015 году кафедра «Русский язык как иностранный» Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого отмечает свой полувековой юбилей.

Кафедра русского языка была создана в Ленинграде в рамках подготовительного факультета в 1965 году. Она объединила преподавателей кафедр русского языка подготовительных факультетов Ленинградского государственного университета и Ленинградского гидрометеорологического института. В те годы в Ленинграде это была единственная кафедра, на которой иностранные студенты, впервые приехавшие в нашу страну, начинали изучать русский язык с «нуля». Перед кафедрой стояла важная государственная задача – за 10 месяцев подготовить иностранных студентов к обучению на первом курсе вузов и техникумов на русском языке.

В 60-е годы подготовительные факультеты были в начале пути; организационный, методический и научно-исследовательский опыт обучения и воспитания иностранных студентов был небольшим. В этот период зарождалась методика преподавания русского языка как иностранного. Большой вклад в становление и развитие кафедры внесли первый заведующий кафедрой русского языка Вадим Эдуардович Лесюис, Тамара Ивановна Капитонова, Галина Ивановна Кутузова, Наиля Талибовна Мелех, Валентина Александровна Пеньковская, Борис Яковлевич Лисица, Валентина Матвеевна Карагодина, Ольга Ивановна Можаева, Людмила Григорьевна Рогова, Людмила Сергеевна Вознесенская, Эсфирь Самойловна Израилит, Тамара Прокофьевна Матрухович, Галина Александровна Плоткина, Ольга Михайловна Никитина и другие. Это их трудом на кафедре создавались учебно-методические материалы, первые учебные пособия, формировалась методическая школа преподавания русского языка как иностранного, проводились первые научные исследования.

В те годы началась научно-методическая работа по использованию технических средств обучения с целью интенсификации учебного процесса: был создан первый в нашей стране аудиовизуальный курс, был сделан первый шаг к программированному обучению, созданы учебные пособия для программированного

класса «Аккорд». Кроме того, были созданы первые учебные пособия для занятий в лингафонном кабинете

Под руководством зав. кафедрой Т.И. Капитоновой в учебный процесс активно внедрялись национально ориентированные методики и интенсивные методы обучения речевому общению; были созданы методические разработки к начальному интенсивному курсу русского речевого общения для студентов, говорящих на английском, французском, испанском, арабском языках. Кроме того, продолжалась активная работа по созданию и использованию в курсе русского языка учебных видеофильмов, а также по использованию учебных кинофильмов для обучения иностранных студентов общению в учебно-профессиональной сфере. В этот же период были созданы лабораторные работы по научному стилю речи для занятий в лингафонном кабинете. Использование новейших технологий в обучении иностранных студентов русскому языку стало важнейшим направлением научно-исследовательской деятельности кафедры [2].

С первых лет существования кафедры, кроме обучения студентов, преподаватели русского языка проводили большую внеаудиторную работу. Живой интерес у иностранных студентов вызывали занятия в Клубе русского языка, экскурсии по городу и пригородам Санкт-Петербурга, встречи со школьниками и учащимися техникумов, Олимпиада по русскому языку. Ровесником подготовительного факультета был хор русской песни, который около 20 лет занимал первое место на городских конкурсах художественной самодеятельности иностранных студентов.

За эти годы кафедра стала крупным научно-методическим центром, ведущей кафедрой в России. В соответствии с приказом Минобразования РСФСР кафедра являлась головной для кафедр русского языка подготовительных факультетов вузов России. Кафедра выполняла большую организационную работу по координации учебной и научно-методической деятельности кафедр русского языка, делилась своим педагогическим опытом. Тесное творческое сотрудничество с кафедрами ведущих вузов Российской Федерации сохраняется и в настоящее время.

В трудные 90-е годы в связи с распадом СССР возникла необходимость переосмысления содержания обучения русскому языку как иностранному. В этот период происходили интеграционные процессы в области языковой политики, которые выдвинули задачу разработки системы уровней владения русским языком как иностранным, лингвометодическое описание уровней в форме государственных образовательных стандартов, а также создание соответствующей системы тестирования. Разработчиками российской государственной системы образовательных стандартов стали авторские коллективы специалистов МГУ им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургского государственного университета, Российского университета дружбы народов, Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

В 2001 году межвузовским коллективом авторов (МГУ, РУДН, МАДИ, СПбГПУ) создана новая «Образовательная программа по русскому языку как иностранному. «Предвузовское обучение». На основе государственных стандартов и новой программы по русскому языку как иностранному в разных вузах страны создавались новые учебники и учебные пособия для обучения иностранных студентов.

В эти годы на кафедре русского языка ИМОП также началась активная работа по созданию учебных пособий по русскому языку для этапа предвузовской подготовки иностранных студентов. Были образованы авторские коллективы под руководством Тамары Ивановны Капитоновой, Галины Ивановны Кутузовой, Наили Талибовны Мелех, Валентины Валентиновны Стародуб, которыми были созданы учебные пособия по разным аспектам обучения иностранных студентов русскому языку для формирования коммуникативной компетенции как в социокультурной, так и в учебно-профессиональной сферах общения [1, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11].

В 90-е годы началось внедрение в учебный процесс новейших компьютерных технологий. Были оснащены компьютерной техникой и введены в действие компьютерные классы, началась разработка сценариев обучающих и контролирующих компьютерных программ.

По заданию Министерства образования и науки Российской Федерации был создан авторский коллектив из специалистов ведущих вузов России: МГУ им. М.В. Ломоносова, РУДН, МАДИ и Санкт-Петербургского политехнического университета для разработки новых регламентирующих документов. Были созданы Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному и Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным [7, 12].

В 2015 году кафедре «Русский язык как иностранный» исполняется 50 лет. Под руководством заведующих кафедрой Вадима Эдуардовича Лесюиса, Тамары Ивановны Капитоновой, Валентины Валентиновны Стародуб, Ирины Ивановны Барановой коллективом кафедры накоплен богатый опыт научно-методической и учебно-воспитательной работы со студентами из разных стран мира, бережно хранится всё лучшее, что создано кафедрой за 50 лет.

В настоящее время на кафедре работает 59 преподавателей. Из них: 2 профессора, 22 доцента, 16 старших преподавателей, 19 ассистентов.

Кафедра русского языка – это творческий дружный коллектив специалистов, преданных своему делу, влюблённых в свою профессию, неутомимых тружеников, оптимистов и энтузиастов.

В настоящее время кафедра русского языка реализует широкий спектр учебных программ и различных по продолжительности курсов:

– Русский язык (программа предвузовской подготовки)

– Русская литература (программа предвузовской подготовки, гуманитарный профиль)

– Русский язык для студентов Политехнического университета по программам бакалавриата, магистратуры, аспирантуры.

Кафедра реализует различные по продолжительности курсы русского языка по программе «Международный бизнес семестр», по программам академической мобильности, по программам в рамках договоров СПбПУ с университетами США, Австрии, Италии, Финляндии, Программу дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Основной задачей кафедры русского языка является обеспечение качества языковой подготовки иностранных студентов по всем учебным программам. С этой целью создаются новые учебные пособия, аудио – и видеокурсы, новые программы для компьютерного сопровождения курса русского языка и самостоятельной работы студентов. Так, на основе образовательной платформы MOODLE разработан дистанционный курс и создана компьютерная программа к элементарному курсу по научному стилю речи, а также созданы тесты по русской грамматике. Завершается работа по созданию дистанционного курса «Русский язык. Базовый уровень. Грамматика», разработан и читается курс лекций по системе русского языка с переводом на английский и китайский языки. Важнейшей составной частью процесса обучения иностранных студентов русскому языку является контроль уровня владения русским языком. Разработка системы контроля была и остается важным направлением учебно-методической работы в течение всего периода существования кафедры.

С 2008 года кафедрой русского языка совместно с отделом рекламы и маркетинга ИМОП осуществляется мониторинг мнения иностранных студентов

– об изучении курса русского языка на этапе предвузовской подготовки и на I курсе Политехнического университета,

– о трудностях адаптации в новой социокультурной и образовательной среде,

– о формах учебно-воспитательной работы и мероприятиях, предлагаемых кафедрой русского языка.

Анкетирование иностранных студентов позволяет оценить действующую педагогическую систему языковой подготовки иностранных студентов, выявить резервы повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, предупреждать трудности межличностных отношений в поликультурной студенческой среде, поддерживать мотивацию к изучению русского языка и знакомству с культурой России. С 2010 года изучение контингента иностранных студентов проводится в рамках межвузовского

проекта Санкт-Петербургского политехнического университета и Российского университета дружбы народов.

На современном этапе важнейшим направлением деятельности кафедры остается научно-исследовательская и научно-методическая работа. Научное наследие кафедры – это 46 защищенных кандидатских диссертаций.

Научный потенциал кафедры сегодня составляют 27 кандидатов наук. Научно-методическая работа кафедры ведется по следующим направлениям:

1. Современные методы и технологии обучения РКИ
2. Изучение контингента иностранных студентов
3. Адаптация, межкультурная коммуникация, толерантность.
4. Профориентация иностранных студентов
5. Преемственность в языковой подготовке иностранных студентов.

Научная деятельность кафедры включает подготовку заявок на научные гранты. Победителями конкурсов на соискание премии правительства Санкт-Петербурга в области научно-педагогической деятельности для молодых ученых стали Е.Н. Алымова, К.М. Чуваева, Т.Н.Доминова.

Международная деятельность кафедры направлена на распространение русского языка в мире и укрепление позиций российской высшей школы. Методическая составляющая деятельности кафедры русского языка включает работу за рубежом. Преподаватели кафедры преподавали русский язык в 26 странах Европы, Африки, Азии, Латинской Америки. Трудно найти на карте мира страну, в которой не работают выпускники Политехнического университета, которые получили высшее образование на русском языке.

Кафедра является коллективным членом Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ). Преподаватели кафедры принимали активное участие во всех конгрессах МАПРЯЛ и РОПРЯЛ, а также

в международных научно-практических конференциях в разных городах России и за рубежом (КНР, Эстония, США, Латвия, Литва, Польша, Азербайджан, Молдова, Бельгия, Турция, Финляндия, Испания, СРВ и др.).

В 2013 году правительством Российской Федерации было принято решение о реализации Программы продвижения русского языка и образования на русском языке.

Основным исполнителем Программы Министерством образования и науки Российской Федерации назначен Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина (ГИРЯП). Соисполнителем Программы является и наш Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

В рамках данной Программы при поддержке Представительства Россотрудничества в Социалистической Республике Вьетнам было организовано повышение квалификации в области русского языка как иностранного и методики его преподавания для преподавателей русского языка в г. Ханое. В программе приняли участие 89 преподавателей русского языка различных учебных заведений Социалистической Республики Вьетнам.

Специалисты кафедры «Русский язык как иностранный» СПбПУ приняли также участие в «Неделе русского языка» в Берлине, где выступили с докладами, провели занятия по русскому языку в университете им. Мартина Лютера в Галле, в котором русскому языку обучается в настоящее время около 200 студентов. Занятия по русскому языку в университете им. Мартина Лютера ведутся по учебным пособиям, созданным на кафедре «Русский язык как иностранный».

В рамках конгрессно-выставочных мероприятий с целью продвижения русского языка и образования на русском языке представители кафедры приняли участие в: Московском международном салоне образования, 7-9 октября 2014 года , в выставке China Education Expo, Пекин 25-26 октября 2014 года, в выставке Expolingua, Берлин 21-22 ноября 2014 года.

В числе общественно значимых и просветительских мероприятий кафедрой проведена Олимпиада по русскому языку

для иностранных студентов Политехнического университета и межвузовский студенческий конкурс поэзии «Венок Пушкину», посвященный 215-летию со дня рождения А.С. Пушкина. По направлению «Образовательный туризм» была разработана и организована экскурсионно-образовательная программа для иностранных студентов СПбПУ по литературным местам Санкт-Петербурга и Ленинградской области по темам: «Петербург Пушкина» и «Петербург Достоевского».

С 1998 года на базе кафедры русского языка функционирует Центр тестирования по русскому языку граждан зарубежных стран, который проводит тестирование на I, II, III, IV уровни владения русским языком как иностранным, тестирование на вступление в гражданство Российской Федерации, тестирование трудящихся мигрантов. Количество иностранных граждан, желающих пройти тестирование по русскому языку, увеличивается с каждым годом. Преподаватели кафедры русского языка ежегодно проходят повышение квалификации в области лингводидактического тестирования в Санкт-Петербургском государственном университете, в Российском университете дружбы народов, в Московском государственном университете.

Учебно-воспитательная работа была и остается одним из важных направлений деятельности кафедры русского языка. Все преподаватели русского языка являются кураторами учебных групп и реализуют в своей деятельности широкий спектр задач по адаптации иностранных студентов к новым языковым, культурным и социальным условиям жизни в России, по ознакомлению с историей, культурой, традициями России и Санкт-Петербурга; по расширению возможностей диалога культур, воспитанию культуры межэтнических отношений в духе национальной и религиозной терпимости, уважительного отношения к языкам, традициям и культуре других народов. Подтвердили свою эффективность и реализуются кафедрой русского языка разнообразные формы учебно-воспитательной работы с иностранными студентами, такие как:

– беседы на языках-посредниках и на русском языке беседы о законах, связанных с проживанием иностранцев в России, о нормах поведения и этике общения, о культурно-этнических традициях, о правилах проживания в студенческом общежитии,

– экскурсии по Политехническому университету, а также по достопримечательным местам Санкт-Петербурга,

– объединенный урок русского языка «Давайте познакомимся!» День русского языка. Пользуются популярностью у студентов занятия в языковом кафе, уроки дружбы и толерантности в школах Санкт-Петербурга, Олимпиада по русскому языку.

Кафедре «Русский язык как иностранный» 50 лет. За эти годы многое изменилось: контингент учащихся и условия обучения, структура факультета, программы и технологии обучения. Не изменилось главное – роль преподавателя русского языка в обучении и воспитании иностранных студентов. Иностранные студенты искренне говорят о своей любви к русскому языку, а это главный результат работы преподавателей-русистов и награда за их повседневный благородный труд.

Отмечая полувековой юбилей, кафедра «Русский язык как иностранный» ставит новые задачи в развитии методики преподавания русского языка как иностранного и в распространении русского языка в современном мире.

Литература

1. Готовимся учиться в техническом вузе: Учеб. пособие / Г.И. Кутузова, В.В. Стародуб, И.И. Баранова, И.А. Гладких, Л.Г. Кунина, М.А. Соколова, Л.Е. Соловьева / Под ред. Г.И. Кутузовой. Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Изд-во Политехн. Ун-та, 2008.

2. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н.,* под ред. А.Н. Щукина. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. – М. Рус. яз. курсы, 2008. – 312 с.

3. *Капитонова Т.И., Баранова И.И., Никитина О.М. и др.* Живём и учимся в России. – СПб.: Златоуст– ИМОП, СПбГПУ, 2003. – 304 с.

4. *Капитонова Т.И., Баранова И.И. Никитина О.М.. и др.* Живём и учимся в России. Рабочая тетрадь по грамматике для иностранных учащихся (I уровень). – СПб.: Златоуст – ИМОП СПбГПУ, 2003 – 192 с.

5. *Капитонова Т.И., Баранова И.И., Никитина О.М. и др.* Тесты, тесты, тесты...Пособие для подготовки к сертификационному экзамену по лексике и грамматике. – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2011. – 140 с.

6. *Кутузова Г.И.* Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов. СПБ.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – 378 с.

7. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень [Текст]: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2010. – 181с.

8. *Мелех Н.Т., Баранова И.И.* Русские падежи. Сб. упражнений: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2015. – 264 с.

9. *Мелех Н.Т., Баранова И.И., Русакова Н.Н.,* под ред. Н.Т. Мелех. Русский глагол. СПб.: Нестор, 2003. – 275 с.

10. Общество и культура: Учеб. пособие / В.В. Стародуб, О.М. Никитина, Е.М. Воронова, Н.О. Ильина; Под ред. В.В. Стародуб. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2006. – 243 с.

11. *Смелкова И.Ю., Алымова Е.Н.* Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (экономический профиль). Учеб. пособие. СПб.: Нестор, 2009. – 404 с.

12. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н.П. Андрюшина и др. – СПб.: Златоуст, 2011.

УДК 811.161.1

Щукин А.Н

НОВАЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Статья посвящена методическим новациям в преподавании РКИ, отразившим переход российской высшей школы на новые образовательные стандарты. Объектом рассмотрения стали ключевые для современной методики понятия: компетенция, компетентность, компетентностный подход, значение термина «методика», его содержание и структура.

Ключевые слова. Компетенция, компетентность, компетентностный подход, образовательный стандарт, метод, методика. Competence, competent, competence approach, foreign language teaching, method, methodics

Shchukin A.N.

THE NEW TRENDS IN TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF MODERN LINGUADIDACTIK

The article is dedicated to the key problems of teaching of Russian as foreign languages meaning of some conception: competence, competence approach, method, methodic in position of teaching Russian as a second language.

Присоединение России к Болонскому соглашению (1999) оказало значительное влияние на развитие методики как научной и учебной дисциплины и преподавание русского языка как иностранного. Это влияние нашло отражение в переходе российской высшей школы на новые образовательные стандарты 3-го поколения (2010), в основу которых был положен компетентностный подход, а качество образования стало определяться в терминах компетенций. С позиции компетентностного подхода в преподавании РКИ были предприняты попытки уточнить цели обучения языку,

содержание ключевых для этой дисциплины терминов «методика», «компетенция», «компетентность», «иноязычное образование» и др., что можно отнести к числу новаций в области отечественной лингводидактики.

Согласно компетентностному подходу целью образования (и обучения как составной части образования) должна быть не только не только совокупность знаний, навыков, умений, но и набор компетенций, отражающих реальную способность обучающихся самостоятельно решать возникающие перед ними проблемы. Отсюда получившая признание терминологическая дифференциация двух понятий: *компетенция* (сумма знаний, навыков, умений, способов деятельности, приобретенных в процессе обучения), и *компетентность* – проявление приобретенных компетенций в деятельности и поведении. Следует заметить, что компетентностный подход не меняет общую личностно-деятельность направленность обучения, характерную для преподавания РКИ, а усиливает ее, концентрируя внимание на практической составляющей деятельности обучающихся и на результатах обучения.

Важно также подчеркнуть, что хотя понятие «компетентностный подход» стал использоваться в научной литературе сравнительно недавно, однако его истоки в отечественной методике преподавания РКИ мы находим значительно раньше: в обосновании концепции коммуникативного обучения, предложенной Е.И. Пассовым еще на 1-ом конгрессе МАРЯЛ (1969), в обосновании принципа «активной коммуникативности» в выступлениях О.Д. Митрофановой, А.А. Леонтьева на 2-ом конгрессе МАПРЯЛ (1973), в определении понятий «компетенция» и «коммуникативная компетенция» как цели обучения языку, предложенного на 3-ем конгрессе МАПРЯЛ (1976) М.Н. Вятютневым. В книге «Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы)» он писал: «Применительно к владению языком под компетенцией может подразумеваться сознательное или интуитивное знание системы языка для построения грамматически и семантически правильных предложений, а под реализацией (т.е. в современном понимании – компетентностью – А.Щ.) умения и способности посредством речи демонстрировать знание системы... Владеть языком – значит обладать коммуникативной компетенцией» [Вятютнев 1984: 68-79]. Сам же термин «коммуникативная компетенция» был введен в научный обиход американским социолингвистом Д. Хаймсом для обозначения речевого образования, в состав которого наряду с лингвистическими входят также социальные компоненты, ибо знание только единиц языка недостаточно для эффективного участия в коммуникации, необходимо также знание «культурных и социально-значимых обстоятельств» [Hymens 1972].

Таким образом, методическое обоснование компетентностного подхода применительно к новым условиям обучения русскому языку с учетом исторического опыта его преподавания, попытки определить содержание компетенций для разных этапов и уровней владения языком и реализовать их в учебных программах с позиции нового образовательного стандарта следует отнести к числу одной из новаций в развитии современной методики преподавания языка. В то же время сохраняется неоднозначность при толковании как содержания отдельных компетенций, так и их количества в составе разных типов компетенций.

Можно утверждать, что на сегодняшний день получили обоснование и широкое применение на занятиях по языку следующие виды компетенций: *коммуникативные*, *общие, ключевые, профессиональные, ориентированные на профиль учебного заведения* В их состав в свою очередь входят различные виды компетенций. Так, иноязычная коммуникативная компетенция, рассматриваемая в современной методике как главная цель обучения языку, включает в себя следующие компетенции: *языковую* (лексическая, грамматическая, семантическая, фонологическая, орфографическая, орфоэпическая), *речевую* (дискурсивная, функциональная), *социокультурную* (общекультурная, культуроведческая, лингвокультуроведческая, социолингвистическая, социальная), *компенсаторную* (вербальная, невербальная), *информационно-коммуникационную* (интернет-ресурсная, фейсбуковская, гипертекстовая), *самообразовательную* [Сафонова 2014].

В литературе последних лет в составе коммуникативной компетенции стали выделять компетенции, ориентированные на владение базовыми компьютерными программами (информационно-коммуникационные компетенции) и техникой самообучения (самообразовательные компетенции). В то же время формирование и развитие коммуникативной компетенции в условиях высшей школы не следует рассматривать как конечную цель языкового образования, а лишь как часть коммуникативно-когнитивного развития студента и культуры его профессионального общения.

Общие компетенции впервые были выделены и получили описание в публикации Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка»[Общеевропейские компетенции...2003]. В число таких компетенций авторы публикации включили следующие: 1) Знания о мира. 2) Знания социокультурные (повседневная жизнь, условия жизни, межличностные отношения, система ценностей и др.). 3) Межкультурные знания. 4) Правила этикета.5) учебные умения и ряд других. В отечественной методике такие компетенции чаще всего определяются как общеобразовательные или общекультурные.

Ключевые компетенции. Термин впервые был использован в докладе ЮНЕСКО и содержал описание пяти компетенций, которыми должны владеть «молодые европейцы» [Hutmacher 1997]: 1) Политические и национальные компетенции, связанные с участием в работе демократических институтов; 2) Компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; 3) Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь; 4) Компетенции, связанные с владением информационными технологиями; 5) Компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, в том числе владение более чем одним языком. В этом перечне только компетенции пятой группы можно отнести к числу языковых, обеспечивающих способность пользоваться языком с опорой на знание мира изучаемого языка и культуры его носителей.

Профессиональные компетенции. Дают представление о достигнутых учащимися результатов в области производственно-практической деятельности.

Профессиональные компетенции, отражающие особенности преподавания в конкретном учебном заведении. Так, в Рабочей программе учебной дисциплины «Методика преподавания русского языка как иностранного» [Рабочая программа 2012] компетенции этого вида представлены следующими компетенциями: осознание роли и места русского языка в России и мире; способность соотносить задачи своей профессиональной деятельности с функциями русского языка в конкретном регионе; способность самостоятельно анализировать и создавать учебные материалы по преподаванию РКИ с учетом условий обучения и национальных особенностей обучаемых.

С позиции компетентностного подхода применительно к преподаванию русского языка как иностранного может быть предложено следующее определение ключевого для нашей дисциплины термина «методика». Напомню, что в самом общем виде этот термин означает отрасль педагогической науки, изучающей особенности обучения какой-либо дисциплине.

Методика есть самостоятельная научная и учебная дисциплина, содержанием которой являются теории и технологии иноязычного образования в своей совокупности обеспечивающие достижение учащимися планируемого уровня владения языком в виде компетенций и их компетентности как способности пользоваться сформированными компетенциями в различных сферах деятельности.

Ключевыми для этого определения являются следующие утверждения.

1. Методика есть самостоятельная научная и учебная дисциплина в противовес существующему долгие годы представлению о методике как прикладной области языкознания (Л.В. Щерба, В.Д. Аракин, О.С. Ахманова), психологии (Б.В. Беляев, В.А. Артемов) либо педагогики (Ю.К. Бабанский, А.В. Текучев). Среди аргументов в пользу утверждения методики в качестве самостоятельной научной дисциплины и предмета изучения могут быть приведены следующие аргументы. 1) У методики есть свой *предмет изучения* – русский язык, являющийся одновременно и целью, и

средством обучения. 2) Свой *понятийный ап*парат – система терминов, отражающих содержание данной отрасли знания. 3) Свой *объект исследования* – процесс обучения языку. 4) свой предмет исследования – совокупность знаний, накопленных за время существования методики в виде различных теорий обучения и методических рекомендаций по преподаванию языка.

2. Объектом методики является иноязычное образование, которым учащиеся в виде знаний, навыков, умений, компетенций овладевают в процессе изучения языка, общеобразовательных и специальных дисциплин, знакомства с иноязычной культурой в контексте диалога культур. Иноязычное образование при этом является частью общего образования и включает обучение, воспитание, развитие учащихся, формирование их способностей и интеллекта. Это утверждение базируется на законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012), в котором понятие образование трактуется в виде «общественно значимого блага, целенаправленного процесса воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества, государства, а также совокупности приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности». [Федеральный закон 2012]. Понятие «иноязычное образование» ввел в научный оборот профессор Е.И. Пассов в рамках разработанной им концепции «коммуникативного иноязычного образования» [Пассов 2000]. Согласно этой концепции учащиеся овладевают иноязычным образованием в виде совокупности знаний, умений способностей, моральных качеств в процессе изучения иностранного языка, а содержанием иноязычного образования является иноязычная культура «как особая интегративная духовная субстанция, которая вносит свою лепту в становление индивидуальности ученика как субъекта диалога культур» [Пассов, Кузовлева 2010; 8]. Это утверждение профессора о том, что содержанием иноязычного образования является иноязычная культура (и только она!) не получило единодушной поддержки педагогической общественности, ибо в нем речь идет об изменении статуса содержания практической цели обучения языку, зафиксированной во всех

образовательных стандартах и программах обучения иностранным языкам, которая заключается в овладении учащимися языком и формируемыми на его основе компетенциями, в то время как культура является лишь одним из средств такого овладения. Язык – цель, культура – средство, диалог же культур на занятиях по языку реализует содержание концепции иноязычного образования.

3. Предметом методики, образующим ее содержание как учебной дисциплины, являются теории и технологии иноязычного образования на основе и с помощью которых приобретаются знания, формируются навыки, умения, иноязычные способности и достигается планируемый уровень компетентности учащихся в виде способности пользоваться сформированными компетенциями в различных сферах деятельности.

4. Теории иноязычного образования характеризуют содержание лингводидактических основ преподавания языка и знакомят учащихся со статусом методики как научной и учебной дисциплины, ее понятийным аппаратом, объектом и предметом исследования, существующими компонентами системы обучения (подходы, цели, методы, средства, принципы, стратегии обучения), связью методики с базисными для нее науками, существующими теориями и учениями в области преподавания языков.

5. Технологии иноязычного образования характеризуют практическую составляющую методики в виде системы приемов и способов обучения и овладения средствами и деятельностью общения, а также организационными формами обучения, уровнями владения языком и способами их контроля, требованиями к профессиональной компетенции учащихся.

6. Ведущей целью обучения РКИ в рамках компетентностного подхода признается формирование коммуникативной компетенции, а также профессиональной, ориентированной на интересы и будущую специальность обучающихся. Конечным же результатом образовательного процесса в вузе является компетенция, определяемая как «социально-личностная, реализуемая в ситуациях профессионального иноязычного общения через коммуникативную компетенцию [Зимняя 2012: 40].

7. Средством достижения целей иноязычного образования являются изучаемый язык и культура носителей языка, усваиваемые в диалоге культур.

Список литературы

1. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М.; Русский язык, 1974.

2. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода. Иностранные языки в школе. М.: 2012. № 6.

3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. М.: МГЛУ, 2003.

4. Пассов Е. И. Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение. 2000.

5. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык. Курсы. 2010.

6. Рабочая программа учебной дисциплины (модуля) Методика преподавания русского языка как иностранного / Щукин А. Н., Конева Н. Н. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. 2012.

7. Сафонова В. В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения. Иностранные языки в школе. М.: 2014. № 11.

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29. 12. 2012 № 273 – ФЗ. Российская газета, 31 декабря 2012.

9. Hutmacher W. Key Competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland. 1996.

10. Hymens N. On Communicative Competence //Sociolinguistics. Harmondsworth. 1972.

УДК 811.161.1

Артёмова Л. А.

УЧЁТ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКИМ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМ

В данной статье рассматриваются упражнения, которые могут быть предложены в китайской аудитории на уроках русского языка как иностранного. Также объясняются их цели. Подчеркиваются основные критерии отбора материала, особенности разработки методики, в которой учитываются несовпадающие значения прилагательных в русском и китайском языках. Материал для заданий помогает студентам усвоить правила использования прилагательных, что облегчает их повседневную коммуникацию.

Ключевые слова: многозначные прилагательные, русский язык как иностранный, упражнения, закрепление навыков.

Artemova Lidia Aleksandrovna

ACCOUNTING THE NATIVE LANGUAGE IN THE PROCESS OF TEACHING CHINESE STUDENTS RUSSIAN ADJECTIVES

This article focuses on exercises that can be offered to the Chinese audience the lessons of Russian as a foreign language. Also their purposes are explained. Highlights key selection criteria, especially the development of the methodology, which takes into account divergent values adjectives in Russian and Chinese. The material for the job helps students learn the rules of the adjectives usage, which facilitates their daily communication.

Keywords: methodology of the teaching, using of the adjectives, Russian as a foreign language, tasks, strengthening of the skills.

Основная цель обучения иностранному языку – научить уместно пользоваться всем усвоенным богатством изучаемого языка и использовать речевые единицы в соответствии с коммуникативной ситуацией.

Во время процесса речеобразования на иностранном языке в голове студента возникает соотнесённость системы иностранного языка с системой родного языка. Усвоенные законы родного языка накладываются на изучаемый язык, что порождает ошибки. [2, с. 76]

Процессы порождения речи на иностранном языке проходят медленнее, чем на родном, и высказывание не всегда соответствует тому, что хотел сказать иностранный студент.

Чтобы избежать появления ошибок в речи студентов, создаётся национально-ориентированная методика обучения китайских студентов русскому языку как иностранному языку.

При создании методики следует исходить из того, что русский язык – флективный язык синтетического типа. Особенность его в том, что это язык максимальной экспликации смыслов и максимального семантического согласования. Китайский язык – изолирующий язык аналитического типа. Категории китайского языка по своей сути являются понятийными, а не грамматическими. Отсюда следует вывод о том, что «лингводидактическая модель РКИ должна быть функциональной, то есть давать матрицу перевода с родного языка на русский. Преподавателю-русисту целесообразно учитывать специфику структуры родного языка учащихся, чтобы уметь корректно подбирать примеры, помогающие студентам соотнести данную категорию и способы ее выражения в родном и изучаемом языках. Это тем более важно, если учесть, что на начальном этапе обучения иностранному языку человек мыслит категориями своего родного языка» [3, с. 30].

Принцип учета родного языка и культуры реализуется в подборе приемов обучения, облегчающих перенос сформированных в родном языке речевых навыков при сходстве явлений родного и русского языков и предупреждающих перенос этих навыков при расхождениях между явлениями родного и русского языков [5, с. 20].

Особую трудность для усвоения китайскими студентами составляют имена прилагательные, значения которых не совпадают в русском и китайском языках. Имена прилагательные обладают

семантической гибкостью, имеют множество переносных значений. В данной статье представлены особенности работы над именами прилагательными в китайской аудитории, которые могут представлять трудность в усвоении для студентов из-за невозможности дословно перевести их на родной язык.

Практика показывает, что во многих случаях китайские студенты переносят свои сформированные языковые навыки владения родным языком на тексты, которые они порождают на русском языке, проводя неосознанные ассоциации и, как следствие, допускают ошибки. На этапе представления материала в аудиторию студенты должны видеть разницу в значениях прилагательных в русском языке и родном языке, что помогает предотвратить потенциальные ошибки в дальнейшем использовании усвоенного студентами материала.

При представлении нового материала преподаватель записывает на доске лексические единицы, сообщает их эквиваленты на языке учащихся и дает необходимые пояснения и комментарии, записывает на доске примеры. Лексический материал, который не требует добавочных пояснений, можно давать учащимся для самостоятельного ознакомления во внеаудиторное время по национально-ориентированному учебнику, включающему системно представленный лексический материал [4, с. 25].

При отборе лексического материала на уроке РКИ необходимо учитывать употребительность, экспрессивные особенности, смысловую и коммуникативную значимость лексических единиц.

После представления материала в аудиторию возможны задания на закрепление навыков уместного использования прилагательных. Материал для заданий отобран с учётом несовпадения значений переводных соответствий в русском и родном языках студентов. К примеру, прилагательное «бедный» и его китайское переводное соответствие□□□ [1, с. 27] совпадает только в первом значении (см. Таблицу 1). Так, студент, найдя в словаре первое значение неизвестного ему прилагательное, переносит все значения прилагательного в родном языке на значения русского прилагательного, на этом этапе может возникнуть интерференция.

Студент, ещё не обладая знаниями о различной сочетаемости русского многозначного прилагательного с существительными и его переводного соответствия в китайском языке с существительными, может допустить ошибку в употреблении русского прилагательного. Прилагательное «крепкий» в русском языке имеет пять значений, его китайское переводное соответствие□□ совпадает с русским только в первом значении (см. таблицу 2). Таким образом, цель заданий – сразу показать студенту разную сочетаемость в русском и родном языках.

В качестве примера приведем задание:

Соедините словосочетания с его китайским переводным соответствием. (прилагательные *бедный, крепкий*).

□□□□□□	Крепкий мороз
□□□□□	Крепкий организм
□□□□□	Бедный щенок
□□	Бедное воображение

Цель задания: найти подходящее переводное соответствие в русском и китайском языках. Выбранные словосочетания позволяют студенту сразу увидеть разную сочетаемость прилагательных с существительными в русском и родном языках.

При выполнении задания студент в левом столбике видит словосочетание на китайском языке, например, «□□□□□». Прилагательное «□□» – «бедный» в китайском языке имеет следующие значения (см. таблицу 3). Так, у студента на этапе опознавания прилагательного возникают в сознании все значения китайского прилагательного, которые не соотносятся с русским. Во время выполнения заданий студенты запоминают употребление прилагательных в контексте.

Также могут быть предложены задания типа:

1. Используя прилагательные *бедный, крепкий* ответьте на вопросы. Напишите ответы по-русски. Составьте предложения с предложенными словосочетаниями.

□□□□□природа (какая?)_____

□□□□□щенок (какой?)_____

□□□□□ мужчина (какой?) _____

Таблица 1.

Бедный. То же, что неимущий. Перен. Имеющий недостаток в чём-нибудь, скудный. Бедная природа, бедное воображение. Край беден лесом. Полн.ф. Несчастный, жалкий. Он, бедный, так одинок.	□□□ □□□□□□□□□□□□□□□□/□□□□□□□□□□□□. – –

Таблица 2.

Крепкий 1.Прочный, такой, что трудно разбить, сломать, порвать. К. забор. К. замок. Крепкая ткань. К. караул (перен.: надежный). 2.Сильный физически, здоровый. К. организм. 3.Твердый, стойкий (во 2 знач.). Крепкая дисциплина. 4.Очень сильный, значительный по степени проявления. К. мороз. К. сон (глубокий). Крепко (нареч.) полюбить кого-н. Крепко (нареч.) поругались. 5.Малоразбавленный, насыщенный. К. раствор. Крепкие напитки (с большим содержанием алкоголя). К. чаи. К. табак. * Крепкое словцо (разг.) – резкое, хлесткое выражение. Крепко-накрепко (разг.) – 1) очень крепко. Крепко-накрепко связать; очень строго. Крепко-накрепко приказать. II сущ. крепость, -и, ж.(к 1, 2, 3 и 5 знач.).	□□ □□□□□□□□□□□□□□□□: □□□□/□□□□. – – – –

Таблица 3.

□□.
□□□□.
□□.
□□□□□□□□□□□□□□□□.

Цель задания: написать по-русски нужные переводные соответствия. При выполнении задания студент, опираясь на материал из предыдущего задания, просмотрев все значения и их соответствия в русско-китайской таблице, выбирает нужное прилагательное, которое соответствует лексической сочетаемости в русском языке.

2. Охарактеризуйте фотографии, используя прилагательные *бедный, крепкий*. Ответы напишите по-русски.

_____

_____

Цель задания: описать изображение на иллюстрации, адекватно применив прилагательные *бедный* или *крепкий*, составив словосочетание.

На основании изученного материала (предыдущие задания и таблицы) студент выполняет задание, используя подходящие прилагательные.

Выполняя данные задания, студенты, ознакомившись со всеми значениями прилагательных, закрепляют навыки владения ими в контексте, учатся использовать значения изученных прилагательных.

Представленные задания помогают студентам не только глубже понять материал, увидеть, в каких ситуациях могут быть использованы прилагательные, но и самим строить фразы, адекватно реагировать на реплики, вести успешную коммуникацию на русском языке.

На этапе семантизации лексики необходимо обращать внимание учащихся на различие в значениях русского и китайского прилагательного. Чтобы учащиеся не отождествляли значения прилагательных русского языка со значениями переводных соответствий в китайском языке, они должны понять многоплановость русского слова и несоответствие его значений с переводным соответствием в родном языке учащихся.

Знание всех значений прилагательных поможет повысить уровень владения русским языком, интерес к его изучению, облегчит понимание собеседника и даст ему возможность ярко выразить свою мысль на иностранном языке, верно употребив то или иное прилагательное.

Литература

1. □□□□□□ Новый русско-китайский словарь □□□ –□□□□□□□□□□□□□□1998

2. Белянин В.П. Психолингвистика. 2004.

3. Акимова И.И., Киргизов В.Д. Методическая целесообразность учета типологических особенностей родного языка учащегося при обучении русскому языку как иностранному (на примере категории субстантивного числа в русском и китайском языках). Русский язык как средство реализации диалога культур: сборник статей участников 2-й Международной научно-практической конференции 16-18 марта 2005 года. – Хабаровск: Издательство хабар. Гос. техн. Ун-та, 2005. – 300 с.

4. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология». – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.

5. Васильева Г.М., Вишняков С. А. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку : учеб. пособие для высш. Учеб. заведений / [Г. М. Васильева и др.] ; под ред. И. П. Лысаковой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 270 с.

УДК 81

А.В. Белова

ПРЕПОДАВАНИЕ ОСНОВ РУССКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ.

Статья посвящена вопросам преподавания русского речевого этикета иностранным студентам. Даётся определение речевого этикета, его базовые составляющие, с которыми необходимо познакомить учащихся, приводятся примеры и особенности русского речевого этикета, отзывы иностранцев при общении с русскими.

Ключевые слова: Русский речевой этикет, иностранные студенты, преподавание русского языка как иностранного, речевые модели, речевое общение.

Belova Anna Vladimirovna

RUSSIAN TEACHING THE BASICS OF SPEECH ETIQUETTE IN A FOREIGN AUDIENCE.

Article is devoted to the teaching of Russian speech etiquette foreign students. We give a definition of speech etiquette, .Its basic elements that need to acquaint students, examples and features of Russian speech etiquette, reviews of foreigners when dealing with Russian.

Keywords: Russian speech etiquette, foreign students, teaching Russian as a foreign language, speech patterns, verbal communication.

Невозможно назвать языковую культуру, в которой не были бы представлены этикетные требования к речевой деятельности. Истоки речевого этикета лежат в древнейшем периоде истории языка. В речевом этикете практически всех народов можно выделить общие черты; так, практически у всех народов существуют устойчивые формулы приветствия и прощания, формы уважительного обращения к старшим и пр. Однако реализуются

эти черты в каждой культуре по-своему. Речевой этикет остается важной частью национального языка и культуры. Невозможно говорить о высоком уровне владения иностранным языком, если это владение не включает в себя знание правил речевого общения и умение применять эти правила на практике. Особенно важно иметь представление о расхождениях в национальных речевых этикетах. Например, в каждом языке существует своя, формировавшаяся веками система обращений. При буквальном переводе смысл этих обращений подчас искажается; так, английское Dear используется в официальных обращениях, тогда как соответствующее ему русское «дорогой» употребляется, как правило, в менее формальных ситуациях.

Обычно при преподавании русского речевого этикета останавливаются на речевых формулах таких ключевых моментов как: обращения, приветствия, знакомства, приглашения, благодарности, прощания, извинения, поздравления, пожелания, комплимента, жалобы, утешения, просьбы, разрешения, предложения, совета, согласия и несогласия с мнением собеседника; речевые модели, используемые при разговоре по телефону.

Рассмотрим подробнее некоторые особенности русского этикета и нормы его реализации. **Обращение** – самый массовый и самый яркий этикетный признак.

В русском языке личных местоимений немного, но их вес в речевом этикете достаточно велик. Особенно важен выбор между Ты и Вы. Наличие в русском языке форм обращения на «ты» и на «вы» дает нам в руки действенное средство быть учтивыми. Личные местоимения имеют прямое отношение к речевому этикету. Они связаны с самоназываниями и называниями собеседника, с ощущением того, что «прилично» и «неприлично» в таком назывании. Например, когда человек поправляет собеседника: «Говорите мне «вы», «Не тычьте, пожалуйста», он выражает недовольство по поводу направленного к нему «неуважительного» местоимения. Значит, «вы» не всегда пустое, а «ты» – не всегда сердечное? Обычно «ты» применяется при обращении к близкому человеку, в неофициальной обстановке и когда обращение гру-

бовато-фамильярное; «вы» – в вежливом обращении, в официальной обстановке, в обращении к незнакомому, малознакомому. Хотя здесь существует множество нюансов.

У русских не принято называть присутствующее при разговоре третье лицо местоимением он (она). Русский речевой этикет предусматривает называние третьего лица, присутствующего при разговоре, по имени (и отчеству), если уж приходится при нем и за него говорить. Видимо, русские явно ощущают, что Я и Ты, Мы и Вы – это как бы включающие местоимения, то есть такие, которые выделяют собеседников из всех остальных, а Он, Она, Они – местоимения исключающие, указывающие не на того, с кем в данное время общаются, а на нечто третье. Между тем этикет многих стран не запрещает такого речевого действия – «исключения» присутствующего.

Обращение – один из важнейших и необходимых компонентов речевого этикета. Обращение используется на любом этапе общения, на всём его протяжении, служит его неотъемлемой частью. В то же время норма употребления обращения и его форма окончательно не установлены, вызывают разногласия, являются больным местом русского речевого этикета. Способов передавать в речи этикетные значения – невероятно много. Каждый раз, когда мы выбираем, что сказать и как сказать, мы обязательно учитываем (хотя не всегда сами это замечаем) и то, с кем и в какой обстановке говорим. Поэтому речи, не имеющие никакого отношения к этикету, пожалуй, вообще не бывает. Если в языке выработалось несколько стилей (книжная речь, разговорная, научный стиль, деловой и т.д.) и есть различие в речи отдельных общественных групп (речь образованных людей и не образованных, литературная и диалектная, речь молодых и немолодых и т.д.), то уже сам выбор типа речи оказывается этикетным знаком, выражает отношение к слушателю или к тому, кого мы упоминаем.

В речевом этикете бывают такие ситуации, когда очень большое значение имеет язык жестов. У каждой нации существует своя специфика жеста: русские, англичане, американцы в качестве приветственного жеста пожимают друг другу руки. Молодой

американец приветствует приятеля, хлопая его по спине. Латиноамериканцы обнимаются. Французы целуют друг друга в щеку.

Не зная национальных особенностей жестов, можно попасть в неловкое положение. Например, в Болгарии жестовые знаки «да» и «нет» противоположны общеевропейской форме, и представители коренного населения могут неправильно истолковать ответ на заданный вопрос.

Что должен думать японец, если европеец, вступая в деловую беседу, не пожимает ему руку? Он может считать, что собеседник уважает его национальные обычаи – в Японии не принято здороваться за руку. Но, с другой стороны, он может счесть это неуважением лично к нему – японец знает, что в обществе, к которому принадлежит партнер, жест рукопожатия принят.

Даже сходные жесты могут в разных национальных культурах применяться по-разному. Например, в Венгрии мужчина при приветствии всегда приподнимает шляпу, а в нашей стране это делать совсем не обязательно и более свойственно людям старшего поколения. Жест рукопожатия при приветствии в Болгарии применяется значительно чаще, чем это принято у нас. Там, приветствуя группу собеседников, желательно пожимать руку каждому. У нас это необязательно.

Таким образом, жест может сказать о многом. В частности, характеризовать человека, производящего жест, со стороны национальных особенностей. Например, в Чехословакии при перечислении чего-либо не загибаются пальцы в кулак, начиная с мизинца, как это принято у нас, а наоборот, из сжатого кулака «открываются», начиная с большого, палец за пальцем. В русской среде такой жест сразу же выдает иностранца.

В одних ситуациях речевого этикета проявляется больше жестов, в других меньше. В одних ситуациях допустимо полное замещение реплик, в других – нет, и конечно же, каждый жест отличается своей «стилистикой», и каждый раз человек выбирает наиболее уместный в данной обстановке.

В Японии в разговорах люди всячески избегают слов «нет», «не могу», «не знаю», словно это какие-то ругательства, нечто такое,

что никак нельзя высказать прямо, а только иносказательно, обиняками. Даже отказываясь от второй чашки чая, гость вместо «нет, спасибо» употребляет выражение, дословно обозначающее «мне уже и так прекрасно». Если токийский знакомый говорит: «Прежде чем ответить на ваше предложение, я должен посоветоваться с женой», – то не следует думать, что он поборник женского равноправия. Это лишь один из способов не произносить слова «нет».

В сущности, каждый язык – неповторимая национальная система знаков. В речевом этикете на национальную специфику языка накладывается специфика привычек и обычаев народа. Поэтому в формах речевого этикета складывается своеобразная фразеология.

Приветствие. Если адресат незнаком субъекту речи, то общение начинается со знакомства. При этом может происходить непосредственно и опосредованно. По правилам хорошего тона не принято вступать в разговор с незнакомым человеком и самому представляться. Однако бывают случаи, когда это сделать необходимо. Этикет предписывает следующие формулы: Разрешите с Вами познакомится; Я хотел бы с Вами познакомится; Давайте познакомимся. При посещении учреждения, офиса, конторы, когда предстоит разговор с чиновником и необходимо ему представиться, используются формулы: Позвольте (разрешите) представиться Моя фамилия Колесников. Официальные и неофициальные встречи знакомых, а иногда и незнакомых людей начинаются с приветствия. В русском языке основное приветствие – здравствуйте. Оно восходит к старославянскому глаголу здравствовать, что означает «быть здравым», т.е. здоровым. Наряду с этой формой распространено приветствие, указывающее на время встречи: Доброе утро, Добрый день, Добрый вечер. Помимо общеупотребимых приветствий существуют приветствия, которые подчёркивают радость от встречи, уважительное отношение, желание общения: Очень рад Вас видеть!; Добро пожаловать!; Моё почтение!

Деревенским жителям свойственно здороваться даже с незнакомыми, посылая им знак доброжелательства. «Здравствуйте»

радует нас. Как бы то ни было, но этикетный знак приветствия нужен нам хотя бы для того, чтобы сказать: я тебя замечаю.

Помимо общего «Здравствуйте» можно насчитать еще порядка сорока фраз, используемых в зависимости от обстоятельств, места и времени встречи. Входящего встречают словами «Милости просим!», «Будьте как дома!» и «Добро пожаловать!», если он пришел из бани, то «С легким паром!», если вернулся из дальней поездки – «С приездом!». Долгожданная или неожиданная встреча с человеком, которого не видели много лет, сопровождается фразой «Сколько лет сколько зим!». Представить нового знакомого можно словами «Прошу любить и жаловать!».

Нормы общения определяют и поведение слушающего. Во-первых, необходимо отложить другие дела, чтобы выслушать человека. Это правило является особенно важным для тех специалистов, работа которых заключается в обслуживании клиентов. Слушая, надо уважительно и терпеливо относиться к говорящему, стараться выслушать все внимательно и до конца. В случае сильной занятости допустимо попросить подождать или перенести разговор на другое время. В официальном общении совершенно недопустимо перебивать собеседника, вставлять различные замечания, тем более такие, которые резко характеризуют предложения и просьбы собеседника. Как и говорящий, слушающий ставит в центр внимания своего собеседника, подчеркивает свою заинтересованность в общении с ним. Следует также уметь вовремя высказать согласие или несогласие, ответить на вопрос, задать свой вопрос. Когда разговор заканчивается, собеседники используют формулы расставания, прекращения общения. Они выражают пожелание (Всего Вам доброго (хорошего)! До свидания!); надежду на новую встречу (До вечера (завтра, субботы); Надеюсь, мы расстаёмся ненадолго. Надеюсь на скорую встречу); сомнение в возможности ещё раз встретиться (Прощайте! Вряд ли ещё увидимся. Не поминайте лихом!).

Кроме обыкновенных форм **прощаний** существует давно устоявшийся ритуал комплимента. Тактично и вовремя сказанный комплимент, он поднимает настроение у адресата, настраивает на

положительное отношение к оппоненту. **Комплимент** говорится в начале разговора, при встрече, знакомстве или во время беседы, при расставании. Комплимент всегда приятен. Опасен только неискренний комплимент, комплимент ради комплимента, чрезмерно восторженный комплимент. Комплимент относится к внешнему виду, свидетельствует об отличных профессиональных способностях адресата, его высокой нравственности, даёт общую положительную оценку

- Вы хорошо (отлично, прекрасно) выглядите.
- Вы (так, очень) обаятельны (умны, находчивы, практичны).
- Вы хороший (отличный, прекрасный) специалист.
- С Вами приятно (отлично, хорошо) иметь дело (работать, сотрудничать).
- Приятно было познакомится!
- Вы очень милый (интересный) человек (собеседник).

Отсутствие прощального ритуала или его невнятность или скомканность никак не говорят о том, что человек ушёл «по-английски», это говорит или о негативном, враждебном или неприязненном отношении человека либо о его банальной невоспитанности.

Вот как оценивают ситуацию общения с русскими одна иностранная студентка:

«Интуитивно чувствуешь, что говоришь или делаешь что-то не совсем адекватно ситуации, но зачастую не знаешь, как должно быть... Например, как надо обращаться, приветствовать или прощаться в различных ситуациях, какие стратегии надо использовать с русскими в разговоре по телефону – ведь они так легко бросают трубку, или как надо вербально реагировать, если мужчина-преподаватель хвалит цвет новой блузки студентки...»

Приведём примеры русского коммуникативного поведения, описывая впечатления иностранцев от общения с русскими. Иностранные учащиеся говорят, что поведение русских кажется им непоследовательным, спонтанным. Сначала они сталкиваются с неулыбчивостью, с недружелюбием русских, а потом вдруг резкий переход: полная открытость, откровенность вплоть до интимности. Например, только что познакомились с человеком в поезде, а он уже рассказывает детали своей личной жизни, говорит о чем-то сокровенном, может пожаловаться, попросить совета. В чем здесь дело? Следует сказать, что у русских нет традиции западного «светского общения». Говорить на общие темы не принято, т.к. разговор воспринимается как бессодержательный, как нежелание собеседников быть откровенными, как пустая трата времени. Сама церемония знакомства не важна для русских, они сразу стремятся перейти барьер искренности, поговорить «по душам» и ожидает этого же от партнера. И вообще, все события общественной жизни русские проецируют на себя: что-то произошло в государстве, а что *со мной, с моей семьей* будет в этой ситуации? Поэтому неофициальное общение у русских имеет очень личностный характер. В этом большое отличие русских от финнов, которые не привыкли изливать душу незнакомым людям. Они проявляют искренность другими средствами: задают вопросы, которые, на их взгляд, уместны в данной ситуации с точки зрения их социокультурных норм.

Рассмотрим еще одну ситуацию. Иностранцы отмечают, что русские стремятся доминировать в беседе, не дают партнеру вставить слово, говорят без пауз. Действительно, в русской культуре речевого общения пауза некоммуникативна, она может расцениваться как признак неуверенности даже, возможно, глупости, как тот факт, что собеседникам больше не о чем говорить. Когда наступает пауза, разговор «повисает в воздухе», и русские испытывают неловкость, стремятся сразу же найти какую-то новую тему, чтобы разговор продолжался. Поэтому если один из собеседников менее разговорчив или подолгу молчит, то другой берет на себя всю инициативу. Например, в финской культуре пауза коммуникативна, она является составным элементом дискурса. Вот почему финны, привыкшие к паузации, воспринимают русскую речь как слишком напористую, агрессивную, а отношение к себе русских во время беседы как недоброжелательное. Разговор в русской культуре – это средство самовыражения. Русский человек много рассказывает о себе, о своих детях, всегда выражает собственное

мнение и собственные оценки, хочет быть выслушанным и понятым. Как правило, русский стремится быть замеченным, быть в центре разговора, блеснуть знаниями, компетентностью, остроумием, ответить на все вопросы. В споре для русских характерна бескомпромиссность, стремление во что бы то ни стало доказать свою точку зрения, убедить собеседника, привлечь его на свою сторону. Это тоже непонятно финнам, потому что для них, наоборот, характерно стремление к консенсусу, к компромиссу.

Иностранцы также отмечают, что в разговоре русские могут повторять сказанное несколько раз, что воспринимается, с точки зрения финна, как недооценка умственных способностей собеседника («Они считают меня глупой», – думает студентка). По-видимому, здесь дело в мимике. Например, финн показывает свое понимание, внимательно слушая собеседника, в то время как русский о своем внимании и заинтересованности сигнализирует поддерживающими репликами, мимикой и жестами (например, кивает или качает головой, поднимает брови, широко открывает глаза, пожимает плечами и т.п.). Поэтому русским трудно оценить, понимает ли их собеседник, если они не видят никакой реакции не свои слова. Чтобы достичь желаемого результата, они могут повторить сказанное еще раз. Таким образом, одна и та же идея – умение вести беседу – воплощается в разных культурах, исходя из их специфических коммуникативных норм, знание которых опять же помогает предотвратить коммуникативную неудачу. Понятие «культура» рассматривается нами в широком значении, как система принятых в определенной лингвокультурной общности ценностей, норм и правил, определяющих поведение и действия представителей определенного народа.

Улыбка в русском общении не является обязательным атрибутом вежливости. На Западе чем больше улыбается человек, тем он больше проявляет вежливости. В традиционно русском общении приоритет – требованию искренности. Улыбка у русских демонстрирует личное расположение к другому человеку, которое, естественно, не распространяется на всех. Поэтому если человек улыбается не от души, это вызывает

неприятие. «Дежурная улыбка» имеет негативную коннотацию. Исследователи называют это «феноменом бытовой неулыбчивости». «Улыбка обслуживающего персонала при исполнении служебных обязанностей в России отсутствовала всегда – приказчики, продавцы, официанты, слуги были вежливы, предупредительны, но не улыбались». «В русском языке есть уникальная поговорка, отсутствующая в других языках «Смех без причины – признак дурачины». Логику этой поговорки не могут понять люди с западным мышлением.»

Точно так же русская мимика отражает актуальное состояние человека. Нет требования «держать лицо», сохранять достоинство. То же самое относится и к теме разговоров – русские легко говорят о своих проблемах, расспрашивают собеседника о его, и на вопрос «как дела?» не возбраняется отвечать «плохо». Кстати, вот эта самая особенность закрепила за русскими репутацию brooding – слишком много думающих о негативном. Что в этом особенно любопытно – недавние исследования Мичиганского университета показали, что несмотря на эту особенность (а, может, и благодаря ей), русские меньше, чем американцы подвержены депрессии. Итак, речевой этикет в узком смысле – это формулы, которые обеспечивают принятые в данной среде, среди данных людей и в данном случае включение в речевой контакт, поддержание общения в избранной тональности. А в широком смысле – это все правила речевого поведения, все речевые разрешения и запреты, связанные с социальными признаками говорящих и обстановки, с одной стороны, и стилистическими ресурсами языка – с другой. Речевой этикет задает те рамки речевых правил, в пределах которых должно проходить содержательное общение. Однако даже употребление общепринятых формул требует искреннего, доброжелательного внимания к собеседнику. Речевой этикет – важный элемент всякой национальной культуры. В языке, речевом поведении, устойчивых формулах общения сложился богатый народный опыт, неповторимость обычаев, образа жизни, условий быта каждого народа. Речевой этикет представляет собой совокупность

словесных форм учтивости, без которых просто нельзя обойтись. Как на сложном музыкальном инструменте играем мы, обращаясь к своим знакомым, друзьям, родственникам, сослуживцам, прохожим. Мы включаем тот или иной регистр общения, выбираем ту или иную тональность в многообразных условиях сложных речевых взаимодействий. Используем неисчерпаемые богатства русского языка. Национальная специфика речевого этикета в каждой стране чрезвычайно ярка, потому, что на неповторимые особенности языка здесь накладываются особенности обрядов, привычек, всего принятого и непринятого в поведении, разрешенного и запрещенного в социальном этикете.

Многокультурие создает в обществе предпосылки для внутренних конфликтов. Различия в образе мышления и нормах поведения людей порождают проблемы в межкультурном общении, что в будущем может привести к разногласиям культур и народностей. И поэтому так важно, преподавая русский язык иностранным студентам, уделять время в рабочих программах вузов (несмотря на минимум отведённых на русский язык часов) теме речевого этикета.

Русский речевой этикет является одной из составляющих национальной культуры, которая берёт на себя основную тяжесть сохранения русского этноса и государственности. И возрождение, и законодательное закрепление норм правил русского этикета и речевого этикета, в том числе должно стать приоритетной задачей государства и общества в ближайшее время. Ведь это будет огромным и основательным шагом в возрождении России как одного из столпов мировой культуры и цивилизации, с другой – это будет великим вкладом в дело сохранения и развития русского этноса и государства.

Литература

1. *Вольская Н.П., Губков, Д.Б., Жаренко И.В., Красных В.В.* Можно? Нельзя?: практический минимум по культурной адаптации в русской среде. Москва: Русский язык, 2001.

2. *Гольдин В.Е., Сиротинина О. Б., Ягубова М.А.* Русский язык и культура речи. Москва: УРСС, 2003.

3. *Кармин, А.С.* Культурология. Санкт Петербург – Москва: Лань, 2003.

4. *Кеэрберг Л.* Что меня удивляет в коммуникативном поведении русских //Русское и финское коммуникативное поведение.Вып.2. —СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.

5. *Кукушин В.С.* Деловой этикет. Москва – Ростов-на-Дону: МарТ, 2003.

6. *Лебедева, Н.М.* Введение в этническую и кросс-культурную психологию. Издательский дом: Ключ, 1999.

7. *Садохин А.П.* Межкультурная коммуникация. Москва: Альфа-М. ИНФРА-М, 2004.

8. *Стернин И.А.* Русский речевой этикет. Воронеж: ВОИПКРО, 1996.

9. *Стернин И.А.* Улыбка в русской коммуникативном поведении // Русское и финское коммуникативное поведение. Выпуск 1. Под ред. И.А. Стернина и др. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2000. – С. 53-61.

10. *Турунен Н.* Русский характер и коммуникативное поведение в восприятии финнов // Русское и финское коммуникативное поведение. Выпуск 1. Под.ред. И.А. Стернина и др. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2000. – С. 25-37.

11. *Формановская Н.И.* Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. Москва: Русский язык, 2002.

12. [Электронный ресурс]: материалы сайтов www.etiquetterules.ru, www.dasign.chat.ru, www. www.xserver.ru; www.ipages.ru.

378.016:81'276.6 – 028.16] – 057.875 – 054.6

Л. И. Васецкая

КОММУНИКАТИВНЫЕ КОНСТРУКТЫ КАК ОСНОВА КОГНИТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема определения и идентификации основных конструктов содержания когнитивной модели обучения профессиональной речи иностранных студентов-нефилологов. Доказывается, что определяющими конструктами коммуникативного содержания являются базисные речевые интенции, среди которых центральные – интенция "аргументация" и интенция "вывод". Обосновывается необходимость описания базисных речевых интенций для решения вопроса создания учебных материалов по обучению профессиональному общению.

Ключевые слова: конструкты коммуникативного содержания, профессиональная речь, интенции "аргументация" и "вывод".

L. I. Vasetskaya

COMMUNICATIVE CONSTRUCTS AS THE BASIS OF A COGNITIVE MODEL OF TRAINING PROFESSIONAL SPEECH FOR FOREIGN STUDENTS / ZAPOROSHYE STATE MEDICAL UNIVERSITY, UKRAINE

The article deals with the problem of definition and identification of main constructs the content of a cognitive model of training professional speech for foreigners. It is proven that defining constructs of the communicative content is the list of basic speech intension and the central intension is the intension of "argumentation" and "conclusion". Need of the description basic speech intension is motivated for decision on a matter of the creation scholastic material for learning to professional communication.

Key words: communicative content, constructs, professional speech, intension "argumentation" and "conclusion".

Украинские вузы избрали путь интеграции в единое образовательное европейское пространство, а это обязывает к пересмотру программ по русскому языку как иностранному с целью их усовершенствования. При разработке новых программ возникает достаточно много вопросов, которые вызывают дискуссию среди методистов. Одна из таких центральных проблем – проблема определения коммуникативного содержания обучения профессиональной речи. Сложность заключается в многообразии пониманий данного аспекта методической системы, а также в отсутствии единого подхода к определению основных конструктов коммуникативного содержания обучения профессиональной речи. В качестве конструктов обучения предлагают использовать и речевое действие (А.Р.Арутюнов, Л.Л. Вохмина, М. Н. Вятютнев, Серль Дж.Р. и др.), и функционально-коммуникативные блоки (Л. И. Погорельская, Н. В. Пиротти и др.), и разноуровневые речевые единицы (Л.Б.Трушина, Т. И. Трубникова и др.), и т.д. Хотим отметить, что мы придерживаемся позиции тех ученых, кто основными конструктами обучения выбрал речевое действие (Вохмина Л.Л., 1988) [3: 49], следовательно, и речевую интенцию, как его определяющее и основное звено (Воскерчьян О.М., 1990) [2: 26]. Таким образом, на современном этапе ***актуализируется*** задача конкретизации коммуникативного содержания обучения, описания его в той или иной категориальной системе, в зависимости от выбора конструкта обучения. Поиску эффективных и рациональных путей решения названных вопросов и посвящен наш доклад.

Цель статьи. Мы предлагаем вариант коммуникативного содержания обучения профессиональной речи, основой которого являются базисные конструкты.

На наш взгляд, для конкретизации коммуникативного содержания обучения названному аспекту важно проанализировать структурную и содержательную наполняемость его главных конструктов – речевых интенций профессиональной речи (далее: РИ ПР). Рассмотрим структуру и способы речевой реализации таких типичных для построения профессиональной речи конструктов, как «аргументация» и «вывод».

Конструкт “*аргументация”* выделяется в соответствии с формой мышления теоретического уровня (подтипы рассуждения) и семантизируется данное понятие как действие по значению глагола “*аргументировать*”, т.е. приводить доводы, основания для доказательства чего-либо [4: 44].

Аргументация является сложным понятием, включающим в себя набор элементарных частных интенций. Эти речевые интенции в свою очередь могут быть как простыми, так и сложными, т.е. конструкт “а*ргументация*” составляется как из простого, так и сложного речевого действия. Следовательно, конструкт «аргументация» представляет собой иерархическое единство целого ряда различных речевых интенций.

В интеракциональной структуре аргументация связана с вопросом как особой формой мысли. Основное назначение вопроса в академическом словаре русского языка определяется как “стремление говорящего выяснить нечто, побудить собеседника или себя к сообщению или развитию мысли”[4: 44]. В вопросах, которые требуют в ответе аргументации, выделяют две части: *запрос* и *сообщение*. *Запрос* основывается на знании какой-либо информации. Дальнейшее развитие информации представляет собой ответ на этот *запрос* – и реализуется в выражении речевой интенции *“аргументация*”.

Аргументацию можно представить тремя типами логико-функциональных схем речевых интенций: тип «собственно аргументация”, тип ”доказательство”, тип ”объяснение”. Эти типы определяют специфику аргументации в учебно-профессиональной коммуникации на практических занятиях по специальным дисциплинам, доминируют в иерархической структуре сложного речевого действия *“аргументация*”.

Итак, конструкт “*аргументация*” – это сложный конструкт, состоящий из доминирующей генеральной речевой интенции и предопределяемых ею элементарных частных интенций. Ключевыми понятиями, определяющими специфику аргументации, являются речевые интенции: “*собственно аргументация*”, “*доказательство*” и “*объяснение*”.

“Собственно аргументация” связана частным диктальным вопросом (*запрос* неизвестной информации) и реализуется в микротексте, в котором логико-смысловая схема развивается в направлении известное, данное → новое. Модальные вопросы возникают тогда, когда есть сомнение в достоверности (правильности) сообщения или его части. Ответное высказывание подтверждает или опровергает часто в эксплицитной форме это сообщение. Содержание ответа нельзя вывести из данного сообщения: в развитии логико-смысловой схемы микротекста оно представляет новое, а в отражении ситуации – известное, данное.

“Доказательство” построено по *схеме*: *сведение неочевидного* факта или положения *к очевидному* (ответ на полный модальный вопрос).

Динамика “*объяснение*” заключена в установлении достоверности той части высказывания, которая заключена в “реме” исходного положения, и в раскрытии содержания этой информации (ответ на частный модальный вопрос).

Возможно два варианта расположения составляющих конструкт “*аргументация”*: доминанта (доминирующая, генеральная речевая интенция) ← комментарий (элементарные частные речевые интенции); комментарий → доминанта, т.е. прогрессирующая и регрессирующая направленность динамики логико-функциональных схем.

При первом варианте расположения доминанта представлена интенцией “*сообщение*”, а комментарий – интенцией “*вывод“* (в системе логики – следствие, умозаключение) и проявляется в логико-функциональной схеме типа “*собственно аргументация*” (в системе логики – рассуждение). При втором варианте расположения акцент перемещается на комментарий, который представлен интенциями “*доказательство*”, “*объяснение*” (в системе логики – “*обоснование”*).

“Доказательство” различают по форме выражения, которая зависит от того, по каким логическим правилам заключения строятся доводы: по правилам дедукции или индукции. По источникам аргументов различают доказательства путем приведения фактов,

примеров, выявления и указания на причины, условия: интенции "*иллюстрация*", "*перечисление*", или путем ссылки на авторитеты (источники) – интенции "*опровержение" / "утверждение*". Речевая интенция-доминанта в этом варианте "*сообщение*", "*констатация*", "*дефиниция",* "*утверждение / опровержение*".

Выделить конечное число моделей выражения конструкта "*аргументация"* чрезвычайно трудно и с методической точки зрения, на наш взгляд, не актуально, поскольку для нас более прагматичным и реальным, т.е. возможным, является определение тенденций функциональной перспективы микротекстов, реализующих данный конструкт.

Конструкт "*вывод*" реализуется в профессиональной речи как простой, так и сложной речевой интенцией. Потребность сделать вывод может конкретизироваться в контексте или конситуации как необходимость в следующих речевых действиях: *сделать заключение*, *обобщить*, *дать резюме*, *сформулировать собственно вывод*. При интенциональной семантизации данных типов речевого действия мы опираемся на ту трактовку этих понятий, которая дана в академическом словаре русского языка [4: 248].

Итак, во-первых,"*собственно вывод*" – логический итог рассуждения, умозаключение на основании сообщения, описания или аргументации. Речевая интенция "*собственно вывод*" может входить в иерархическую структуру логико-функциональной схемы конструкта *"аргументация*" в качестве элементарной частной интенции.

Во-вторых, "*вывод-резюме*" – краткое заключительное изложение сути сказанного, написанного или прочитанного на основании сообщения, описания [5: 701]. Например, иностранный студент-медик третьего курса, готовясь к семинару по физиологии, после сообщения о стресс–лимитирующих системах составляет *резюме* сообщения: "*Таким образом, NO может влиять на интенсивность стресс-реакций и ее повреждающих эффектов путем ограничения активности стресс-системы...*".

В-третьих, "*вывод-обобщение*" – положение общего характера, сформулированное на основе наблюдений, изучения отдельных

частных явлений, фактов и т.д., т.е. установление общего в отдельных явлениях, объектах, их свойствах и отношениях [5: 550]. Обобщение основано на сообщении, описании, аргументации.

И, наконец, "*вывод-заключение*" – это вывод конкретного характера, вытекающий из конкретного факта, явления, действия, процесса [4: 528]. Например, на уроке биофизики первокурсник, отвечая по теме "Электродвижущая сила источников тока", имеет следующую интенциональную программу ответа: **1**) "*сообщение*"←**2**) "*пояснение*"→**3**) "*вывод-заключение*". Эта программа реализуется в высказывании: "(**1***) На участке 2-3 разность потенциалов (Q1-Q3)*. (**2**) *Наличие разности потенциалов означает, что в проводнике напряженность электрического поля отлична от нуля*. (**3**) *Следовательно, на заряд действует сила со стороны электрического поля*". Заключение чаще всего представляется сообщением о результате или следствии конкретного действия (процесса). В данном случае "*вывод-заключение*" имеет логически закрепленную позицию в структуре интенциональной программы высказывания студента.

Следует сказать, что в интенциональной программе высказывания по специальным темам профильных дисциплин вуза часто наблюдается следование одного типа *"вывод*" за другим" [1: 277-278]. Такая речевая ситуация обусловлена различением пропозиций типов этого речевого конструкта. Так, например, тип "*вывод-заключение"* имеет в большинстве своем пропозицию "конкретный, частный вывод", а "*вывод-обобщение*", "*собственно вывод*" – "общий вывод". Общий вывод формируется на основе частного и включает его в себя в предметно-тематическом плане.

Однако функционально-смысловая роль *вывода* не определяет степень информационной важности сказанного (написанного). Как мы уже говорили, вывод может быть сформулирован по отдельному факту, явлению, процессу, действию – "*вывод-заключение"*. А может обобщать, сообщать суть чего-либо – "*резюме-сообщение*", описывать сущность нескольких фактов, явлений, процессов и т.д. – "*резюме-описание*". Если же вывод объединяет информацию о явлениях, объектах, процессах на основании

логико-мыслительных операций в единую общую информацию – "*собственно вывод*".

С практической точки зрения важно разграничивать модификации конструкта *"вывод"*. Формальной стороной при характеристике *"вывод"* является ее языковое выражение, которое осуществляется набором разных речевых уровней и разной языковой природы. С одной стороны, способы выражения этой интенции в силу типизированного частотного применения в ситуациях профессионального общения становятся стереотипными. Они поддаются исчислению и системному описанию, являясь при этом эксплицитной формой выражения данного конструкта. К способам выражения конструкта "*вывод*" относим речевые единицы, которыми располагают названные выше типы "*вывод*" – *лексемы-маркеры*; *грамматические конструкции*, в которых используется глагол (глагольная форма) с явной интенциональной семантикой; *речевые блоки*, которые своим структурно-семантическим типом указывают на цель речевого действия.

С другой стороны, рассматриваемый конструкт не всегда выражается эксплицитно. В последнем случае он "тяготеет" к реализации через определенный структурно-семантический тип предложения, лежащий в основе высказывания. Так, например, "*вывод-заключение*" может быть реализован главной частью сложноподчиненного предложения с причинно-следственными отношениями (**1**), а может – простым предложением, несущим на себе функционально-смысловую нагрузку: *утверждение чего-либо* (**2**). В первом варианте – *"вывод-заключение"* (**1**) является элементарной частной интенцией в составе сложной интенции *"сообщение"* или "*описание*", во втором – простой или сложной интенцией *"вывод-заключение"* (**2**).

В заключение необходимо сказать, что предоставленный анализ основных конструктов, которые, на наш взгляд, являются определяющими понятиями коммуникативного содержания обучения профессиональной речи, дает возможность разработать новые методики обучения названному аспекту языка, создать систему упражнений для формирования коммуникативной

компетенции студентов-иностранцев в сфере учебно-профессионального общения. Безусловно, конструкты коммуникативного содержания обучения не ограничиваются представленными нами в этом докладе. Рассмотренные нами коммуникативные единицы являются лишь частью списка наиболее частотных и значимых конструктов, составляющих коммуникативный минимум, релевантный потребностям студентов-нефилологов I-III курсов. Представление и описание структур комплексных базисных речевых интенций и способов их реализации, несомненно, – перспективное направление исследования. Это необходимый и важный этап в процессе создания учебных материалов по обучению профессиональной речи.

Литература

1. *Васецкая Л.И.* Методика обучения профессиональной русской речи студентов-иностранцев высшего медицинского заведения: дис... канд. пед. наук: 13.00.0 / Лариса Ивановна Васецкая. – Херсон,2005. – 303 с.

2. *Воскерчьян О.М.* Научный монолог : единицы обучения (содержание понятия и требования к нему в русле коммуникативно-деятельностного подхода к обучению русскому языку) / О.М. Воскерчьян // Русский язык и литература в общении народов мира : Проблемы функционирования и преподавания. – М. : Рус. яз., 1990. – С. 24 – 29.

3. *Вохмина Л.Л.* Единицы обучения при коммуникативном подходе / Л.Л. Вохмина // Русский язык за рубежом. – 1988. – № 6. – С. 47 – 52.

4. Словарь русского языка / [Гл.ред. А.П.Евгеньева] : в 4 т. – 3-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – Т. 1. – 702 с.

5. Словарь русского языка / [Гл. ред. А.П.Евгеньева] : в 4 т. – 3-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз.,1986. – Т. 2. – 736 с.

УДК 372.881.161.1

Т.Ю. Волошинова

СЛОЖНЫЕ СЛУЧАИ СОГЛАСОВАНИЯ ПОДЛЕЖАЩЕГО СО СКАЗУЕМЫМ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

Статья посвящена трудным случаям согласования подлежащего и сказуемого при обучении русскому языку студентов-нефилологов. Предлагается методика подготовки и презентации грамматического материала по теме «Согласование подлежащего и сказуемого при подлежащем – сочетании собирательного существительного в именительном падеже с существительным в родительном падеже». В качестве основного метода алгоритмизации автор использует лингвистический анализ теоретического материала; эффективность предлагаемой методики проверена педагогической практикой.

Ключевые слова: алгоритмизация, грамматический материал, студенты-нефилологи, согласование подлежащего и сказуемого.

T.U. Voloshinova

DIFFICULT ISSUES OF THE GRAMMATICAL AGREEMENT BETWEEN SUBJECT AND PREDICATE AS A COMPONENT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO THE STUDENTS NOT SPECIALISING IN PHILOLOGY

The article is devoted to the difficult issues of the grammatical agreement between subject and predicate as a component of teaching Russian language to the students not specialising in philology. The methods of preparing and presenting of the grammatical topic "The grammatical agreement of the subject and the predicate (in the case when the subject is the combination of a collective noun in the Nominative and a noun in the Genitive)" is proposed. The author recommends the linguistic analysis of the theoretical material as the main method of algorithmization; the efficiency of the offered methods is confirmed by the pedagogical practice.

Keywords: algorithmization, grammar material, *students* not specializing in philology, the grammatical agreement of the subject and the predicate.

Одной из проблем современного русского литературного языка является конфликт между содержательной и формальной стороной языкового знака. К подобным явлениям можно отнести, в частности, согласование подлежащего и сказуемого. Основой этого согласования (или координации) является совпадение основных грамматических категорий (числа, рода или лица) главных членов предложения, поэтому преподаватели русского языка как иностранного чаще всего сталкиваются с ошибками, проистекающими из незнания рода имени существительного или же неумения правильно построить глагольную форму. Однако существуют и более сложные случаи, с которыми приходится иметь дело не только при обучении иностранцев, но и в преподавании русского языка российским студентам нефилологических специальностей. Речь идет о подлежащих, состоящих более, чем из одного слова: *<u>большинство избирателей</u> проголосовало/проголосовали*; *<u>пять студентов</u> присутствовало/присутствовали на занятии*; *<u>брат с сестрой</u> пришел/пришли*. Иногда к этой же группе относят также подлежащее – ряд однородных членов: *эксперимент провел/провели <u>профессор и его аспиранты</u>*.

В первых трех случаях формальное согласование зависит от категорий существительного или числительного в именительном падеже, то есть сказуемое принимает форму единственного числа; содержательное согласование предполагает учет числа существительного в родительном или творительном падежах, сказуемое при этом должно стоять во множественном числе. В четвертом случае формальное согласование, напротив, требует множественного числа сказуемого, содержательное же допускает единственное (при условии, что «коэффициент участия» субъекта, обозначаемого одним из однородных подлежащих, выше, чем у других субъектов).

К сожалению, грамматические правила, регламентирующие выбор сказуемого в подобных случаях, нельзя назвать строгими и однозначными. Так, в академических грамматиках проблемам согласования подлежащего и сказуемого обычно посвящено по несколько параграфов, занимающих от четырех до двенадца-

ти страниц (§§ 671-690 в «Грамматике русского языка» [3, с.497-508], §§2244-2249 в «Русской грамматике» [5, с.242-245]); кроме того, существуют справочники для издателей и редакторов, например [4, с.257-274], [7, с.302-318] и др. Рекомендации носят не очень системный, а часто и противоречивый характер, что, несомненно, затрудняет восприятие грамматического материала не только иностранными, но и российскими студентами. Попытка обобщить основные теоретические положения была предпринята в учебном пособии «Русский язык и культура речи» под ред. Е.В.Ганапольской и А.В.Хохлова [6, с.140-153], однако, как показывает практика, даже табличная форма подачи информации не полностью спасает студента от ощущения хаоса и избыточной объемности изучаемых правил. Таким образом, актуальной становится проблема такой методической обработки материала, которая позволила бы обучающемуся не только понять материал, но и научиться без особого труда применять полученные знания на практике.

Опираясь на теорию поэтапного формирования умственных действий [2, с.55-66; 7, с.15-35], мы предлагаем дополнять материал занятий мнемоническими схемами-алгоритмами, позволяющими лучше структурировать и удерживать в голове изучаемый материал, а также способствующими выработке практических навыков согласования подлежащего и сказуемого. Форма представления материала в виде алгоритмов и схем порождена спецификой обучения в техническом вузе, поскольку именно эта форма наиболее привычна для студентов негуманитарных специальностей и соответствует их индивидуально-психологическим особенностям [1]. При этом автор с успехом использовал предлагаемые методические приемы и при обучении студентов-гуманитариев.

Для составления алгоритма проанализируем факторы, влияющие на выбор формы числа сказуемого. В качестве материала для анализа рассмотрим правила, определяющие согласование подлежащего – словосочетания с собирательными существительными *большинство*, *множество*, *часть*, *ряд*.

Прежде всего следует разделить правила на те, которые ориентированы на содержательные особенности языковых единиц, и те, которые отражают формально-грамматические характеристики предложения.

Количество правил, связанных со значением предложения или отдельных его компонентов, относительно невелико. Так, если подлежащее называет неодушевленный предмет, сказуемое может стоять только в форме единственного числа: *Большая часть ионов внедряется в междоузлия**. Форма множественного числа сказуемого необходима в том случае, если глагол, которым оно выражено, обозначает активное действие: *До сих пор в Китае в школах ушу ближайшие ученики приглашаются жить в доме учителя, большинство же учеников просто приходят к нему из соседних деревень.* Если понятие неодушевленности не вызывает особых споров, то понятие «активности» более сложно. Так, неясно, следует ли относить к активным речемыслительные действия (*считать*, *полагать*, *утверждать*), действия, выражаемые глаголами расположения и перемещения в пространстве (*быть*, *оставаться*, *находиться*). Исходя из этого, мы предлагаем данную группу правил рассматривать в конце алгоритма, указав студентам при объяснении соответствующего материала на размытые границы понятия «активность» и сложность работы с семантической составляющей синтаксиса.

Правил, связывающих согласование подлежащего и сказуемого с формальными, чаще всего – чисто синтаксическими критериями, достаточно много, поэтому требуется дальнейшая их классификация. Поскольку основой синтаксического анализа предложения является выявление особенностей функционирования его главных

*В качестве примеров приводятся фрагменты заданий занятия 10 в учебном пособии «Русский язык и культура речи. Семнадцать практических занятий» под ред. Е.В.Ганапольской, А.В.Хохлова (СПб.: Питер, 2012), одним из создателей которого является автор настоящей статьи. Анализ этих заданий на практических занятиях и объяснение студентам возможных ошибок сыграли важную роль в разработке описываемого алгоритма.

и второстепенных членов, определим, к каким членам предложения относятся рассматриваемые правила.

Правила, касающиеся подлежащего, связаны с его структурой. Так, если второй компонент подлежащего является существительным в родительном падеже единственного числа, то сказуемое требует формы единственного числа: *Часть населения ушла в Азию*. Если же второй компонент представляет собой ряд однородных членов в родительном падеже, необходимо использование множественного числа сказуемого: *Множество физиков, химиков, философов, врачей стали одно время проявлять повышенный интерес к лягушкам, и в особенности к их лапкам*. Отметим, данные виды подлежащего не являются типичными, в подавляющем большинстве случаев мы сталкиваемся с сочетанием собирательного существительного в именительном падеже и одиночного существительного во множественном числе: не *часть населения* (ед.ч), а *часть жителей* (мн.ч), не *множество физиков, химиков, философов, врачей* (ряд однородных членов), а *множество ученых* (одиночное слово). В этом случае возможно и единственное, и множественное число сказуемого, на что необходимо обратить внимание студентов. Опыт аудиторной работы показывает, что очень часто возникает стихийное желание обучающихся объяснить множественное число сказуемого множественным числом второго компонента подлежащего даже тогда, когда этот компонент состоит из одного слова. Так, в предложении *Множество ученых проявило/проявили интерес к лягушкам* допустимо оба варианта.

Несколько правил относится к сказуемому, причем одна часть этих правил связана со структурой сказуемого, вторая – с его позицией в составе предложения. Так, множественное число сказуемого необходимо в том случае, если речь идет о составном именном сказуемом с именным компонентом во множественном числе: *Множество существ являются чувствительными к электрическому полю*. То же самое относится и к ряду однородных сказуемых: *Большинство делегатов уже размещены в гостиницах и зарегистрированы*. И в первом, и во втором случае акцентируется внимание или на множественности субъектов действия, или на множественности самих действий, чем,

очевидно, и обусловлен выбор формы числа сказуемого. С другой стороны, множественное число необходимо и при наличии такого неопределенного признака, как «оторванность» сказуемого от подлежащего. Проблема заключается в том, что количественных показателей этой оторванности не предлагают ни грамматики, ни справочники. Так, неясно, можно ли считать «оторванным» от подлежащего сказуемое, отделенное от него всего одним словом. В аудиторной практике в качестве примеров мы обычно рассматриваем очевидные случаи: *Ряд авторов как у нас в стране (А.Фоменко, Г.Носовский), так и за рубежом (И.Великовский), доказывают в своих работах несоответствие принятой хронологии истинному порядку событий, имевших место в истории Древнего мира* (между подлежащим и сказуемым расположен оборот *как... так и...,* вводящий обстоятельство места). Следует, однако, предупредить студентов о том, что данный фактор является не совсем точным и требует как минимум учета контекста.

Единственное число сказуемого является единственно приемлемой формой в том случае, если сказуемое предшествует подлежащему (препозиция сказуемого); исключений из данного правила практически не бывает: *Появилось множество исследователей данного феномена* (сказуемое *появилось* стоит перед подлежащим *множество исследователей*). Можно отметить, что данное правило распространяется и на другие виды подлежащего (подлежащее – количественное сочетание типа *пять студентов*, подлежащее – ряд однородных членов), то есть является более или менее универсальным.

Последняя группа правил относится к второстепенным членам предложения. Из них значимыми оказываются определения, относящиеся к подлежащему (исходя из этого, данный ряд правил можно объединить в условный блок «группа подлежащего»). Определение, стоящее в единственном числе, требует единственного числа сказуемого: *Целый ряд ученых предложил алгоритмы управления полетом летательного аппарата* (определение целый стоит в единственном числе, а потому сказуемое тоже принимает форму единственного числа). Распространенные обособленные

определения (причастные обороты, придаточные определительные предложения), стоящие во множественном числе, являются основанием для выбора множественного числа сказуемого: *Я был уверен, что большинство людей, успешно прошедших* (мн.ч.) *через процесс регрессии, видели себя в роли выдающейся или необыкновенной личности, например египетским фараоном* (причастный оборот может быть заменен придаточным определительным предложением *которые успешно прошли через процесс регрессии*). Если речь идет о российских студентах, то это единственный случай, о котором говориться в программе средней школы, задания на соответствующие грамматические трудности были даже отражены в кодификаторах и спецификациях ЕГЭ по русскому языку. Иностранным учащимся, естественно, этот случай не знаком, как и ранее рассмотренные примеры.

Необходимо отметить, что данная группа правил тоже вызывает трудности у студентов. Следует подчеркнуть, что речь идет или об определениях в единственном числе (как одиночных, так и распространенных), или о распространенных обособленных определениях во множественном числе. Наличие нераспространенных необособленных определений в единственном числе не влияет на форму сказуемого: в предложении *Большинство известных мастеров считали/считало практику ушу основным занятием в жизни* определение *известных* хотя и стоит во множественном числе, но не является распространенным, поэтому возможно как единственное, так и множественное число глагола-сказуемого *считало* (*считали*). На это необходимо обратить внимание студентов, поскольку типичной ошибкой является выведение псевдозависимости множественного числа сказуемого от множественного числа одиночного необособленного определения.

Подведем итог анализа текста правил. Мы выделили четыре основные группы таких правил:

1) правила, связанные со значением предложения или его части;

2) правила, связанные со структурой подлежащего;

3) правила, связанные со структурой сказуемого или его местом в предложении;

4) правила, связанные с группой подлежащего.

Как было сказано выше, мы рекомендуем начинать определение числа сказуемого с формально-грамматических признаков, поскольку семантические критерии не всегда достаточно однозначны. Ориентируясь на общепринятый порядок синтаксического анализа предложения, мы предлагаем начинать алгоритм с подлежащего и лишь затем переходить к сказуемому. Анализ группы подлежащего (определений при подлежащем) мы рекомендуем проводить сразу после анализа самого подлежащего – перед грамматическим анализом сказуемого, поскольку часто определения, входящие в эту группу, занимают место внутри самого подлежащего (см. приведенный ранее пример *большинство известных мастеров*).

Таким образом, студентам предлагается последовательно найти подлежащее (с уточнением его особенностей), определения при нем (с уточнением их особенностей), сказуемое (с уточнением его особенностей) и, наконец, проверить общий смысл фразы (рис.1). Количество совершаемых действий относительно невелико, все выполняемые операции понятны и не требуют специальной тренировки.

Остановимся на некоторых ограничениях, связанных с использованием предлагаемого алгоритма.

Прежде всего нужно отметить, что существуют случаи, в которых выбор числа сказуемого зависит исключительно от авторской интенции и не определяется никакими правилами: эти случаи выявляются на последнем этапе анализа (на рис.1 они расположены внизу). Действительно, в предложениях типа *Большинство студентов было/были на лекции* подлежащее не содержит ни компонента в родительном падеже единственного числа, ни ряда однородных членов; определения при подлежащем вообще нет; сказуемое не является ни составным именным, ни рядом однородных членов, оно расположено после подлежащего и не оторвано от него; речь идет об одушевленных субъектах, однако степень их активности определить сложно. В этом случае форма единственного или множественного числа сказуемого равновероятна; студентам нужно

Пример					Факторы, влияющие на выбор формы числа сказуемого					Пример
					↓					
Большинство <u>молодежи (ед.ч.)</u> былО на лекции	ед.ч.сказуемого	←	«зависимое» слово в Р.п. ед.ч.:	←	особенности «зависимого*» слова в составе подлежащего	→	несколько «зависимых» слов в Р.п. мн.ч.:	→	мн. ч. сказуемого	*Большинство <u>бакалавров, магистров, аспирантов</u> былИ на лекции*
					↓					
					нет					
					↓					
<u>Подавляющее (ед.ч.)</u> большинство студентов былО на лекции	ед.ч.сказуемого	←	определение в форме ед.ч.	←	особенности определения при подлежащем	→	причастный оборот/ придаточное определительное предложение со словом *который*, причем причастие/слово *который* стоит во мн.ч.	→	мн. ч. сказуемого	*Большинство студентов, <u>которые (мн.ч.)</u> изучают культуру речи (<u>изучающих</u> культуру речи), былИ на лекции*
					↓					
					нет					
					↓					

На лекции былО большинство студентов	ед.ч.сказуемого	←	сказуемое стоит перед подлежащим	←	особенности сказуемого	→	сказуемые являются однородными или именная часть сказуемого имеет форму мн.ч. или сказуемое оторвано от подлежащего	→	мн. ч. сказуемого	*Большинство студентов <u>былИ</u> на лекции, <u>занималИсь</u> самостоятельно и прекрасно <u>сдалИ</u> экзамен.* *Большинство студентов сталИ хорошими <u>специалистами</u>* (мн.ч.) *<u>Большинство студентов</u>, несмотря на плохую погоду и предпразд-ничный день, все-таки <u>былИ</u> на лекции*
					↓					
					нет					
					↓					
Большинство <u>скамеек (неодуш.)</u> в парке былО окрашенО белой краской	ед.ч.сказуемого	←	в предложении говорится о неодушевленном предмете	←	особенности общего смысла предложения		в предложении говорится об активных действиях одушевленных субъектов	→	мн. ч. сказуемого	*Большинство студентов с энтузиазмом работалИ на субботнике*

					↓						
					нет						
					↓						
Большинство студентов былО на лекции		↓			допустима форма как ед. ч., так и мн. ч. сказуемого				↓		*Большинство студентов былИ на лекции*

Рис. 1. Согласование подлежащего типа *большинство студентов* (сочетание собирательного существительного *большинство, множество, часть, ряд* и существительного в Р.п.) со сказуемым

*Термин «зависимое» не совсем соответствует грамматической сущности явления: оба компонента подлежащего, естественно, являются в семантическом отношении абсолютно равноправными. Однако в методических целях грамматических зависимый компонент подлежащего (т.е. принимающий форму не именительного, а родительного падежа) в дальнейшем будем называть «зависимым словом». Так, в словосочетании большинство студентов «зависимым» словом мы будем считать слово студентов.

объяснить, что при восприятии студентов как единого целого предпочтительна форма *было*, а при рассмотрении их как множества лиц со своими индивидуальными особенностями лучше употребить глагол *были*. Впрочем, ошибкой не будет ни тот, ни другой вариант.

Более сложным является также зависящий от авторской интенции случай, который можно назвать «конкуренция вариантов». Так, в предложении *Большинство блоков и облицовочных плит Медумской пирамиды и поныне осталось/остались на месте, в развалинах у ее подножия* мы сталкиваемся с двумя факторами. С одной стороны, подлежащее содержит ряд однородных членов в родительном падеже (*блоков и плит*), следовательно, необходимо использовать множественное число сказуемого – *остал<u>и</u>сь*. С другой стороны, речь идет о неодушевленных предметах, что требует выбора единственного числа – *остал<u>о</u>сь*. В этой ситуации студентам можно рекомендовать выявить тот фактор, который является наиболее значимым с точки зрения говорящего. В рассматриваемом примере при желании подчеркнуть множественность объектов (и блоки, и плиты) стоит выбрать множественное число, если же важнее показать пассивность неодушевленных объектов без связи с количеством этих объектов, целесообразнее использовать единственное число сказуемого.

Необходимо обратить внимание на то, что порядок анализа факторов, влияющих на выбор числа сказуемого, не связан с приоритетностью того или иного фактора при наличии конкуренции вариантов и обусловлен сугубо методическими соображениями: наиболее понятной для студентов является работа сначала с подлежащим и его группой, затем – со сказуемым, наиболее сложные семантические критерии рассматриваются в конце. При этом в реальной языковой практике при наличии препозиции сказуемого этот фактор обычно оказывается более значимым, чем, например, наличие причастного оборота во множественном числе: *В те же 70-е годы, когда <u>происходило</u> <u>большинство описанных выше исследований</u>, молекулярный биолог Кларенс Райян раскрыл одно из звеньев сигнализации*. Первый найденный в соответствии с алгоритмом

фактор – причастный оборот во множественном числе *описанных выше* (правда, он не является обособленным), далее определяем препозицию сказуемого (глагол *происходило* стоит перед словосочетанием *большинство исследований*) и, наконец, обнаруживаем, что речь идет о неодушевленных объектах (исследованиях). Причастный оборот указывает на желательность формы *происходили*, однако препозиция сказуемого, усиленная неодушевленностью подлежащего, диктует единственное число глагола *происходило*. Факторы, определяющие единственное число, расположены в конце алгоритма, однако они более приоритетны, чем находящиеся в его начале.

Обязательным условием предлагаемой методики подачи материала является наличие визуального ряда (он отображен на рис.1). Не менее важна простота и однотипность используемых при объяснении примеров: мы не случайно варьируем одну и ту же фразу, добавляя те или иные компоненты предложения. Такого рода примеры позволяют студентам концентрироваться не столько на содержании предложения, сколько на отличиях одного фактора от другого, чем обеспечивается не только лучшее понимание, но и лучшее запоминание и освоение материала.

Иногда имеющееся аудиторное время или уровень языковой подготовки студентов не позволяет остановиться на всем алгоритме от начала до конца. В этом случае мы рекомендуем остановиться на знакомстве с четырьмя факторами, которые требуют выбора единственного числа сказуемого (левая часть алгоритма на рис.1). Этот методический выбор мотивирован тем, что обязательных случаев использования множественного числа семь, поэтому для их запоминания пришлось бы приложить больше усилий. Студентам при этом необходимо объяснить, что при подлежащем типа *большинство студентов* форма множественного числа сказуемого будет правильной всегда, если нет одного из четырех исключений: существительного в родительном падеже единственного числа в составе подлежащего, определения в единственном числе при нем, препозиции сказуемого или неодушевленности подлежащего. При этом упрощение языковой реальности и некоторое

ограничение свободы выражения авторской интенции компенсируется гарантированной корректностью употребления грамматической конструкции и относительной простотой усвоения материала.

Методический эффект предлагаемого алгоритма был неоднократно проверен автором статьи как на семинарах в группах от 5 до 30 человек, так и при индивидуальных занятиях.

Литература

1. *Волошинова Т.Ю., Ганапольская Е.В.* Основные принципы создания пособия «Семнадцать практических занятий по русскому языку и культуре речи» для российских студентов-нефилологов/ Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. T.IV. СПб.: Политехника, 2003. С.28-31

2. *Гальперин П.Я., Леонтьев А.Н.* Теория усвоения знания и программированное обучение//Советская педагогика. 1964. №2. С.56-66.

3. Грамматика русского языка/ под ред. В.В.Виноградова, Е.С.Истрина. М.: изд-во АН СССР, 1954. Т II. Синтаксис. Часть первая. С. 497-508.

4. *Розенталь Д.Э.* Справочник по правописанию и литературной правке. М.: Айрис-пресс, 2010. С.257-274.

5. Русская грамматика/ под ред. Н.Ю.Шведовой. М.: Наука, 1982. Том II. Синтаксис. С. 224-245.

6. Русский язык и культура речи. Семнадцать практических занятий/ под ред. Е.В.Ганапольской, А.В.Хохлова. СПб.: Питер, 2012. С.140-153.

7. Справочник по русскому языку: правописание, произношение, литературное редактирование/ Д.Э.Розенталь, Е.В.Джанджакова, Н.П.Кабанова. М.: Айрис-пресс, 2010. С. 302-318.

8. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). М.: изд-во МГУ, 1984.

УДК 82.0

Е.В. Городецкая

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В данной статье рассматриваются некоторые аспекты межкультурной коммуникации на начальном, а также на продвинутом этапах обучения студентов-иностранцев русскому языку как иностранному. Особо акцентируется роль, которую играет художественный текст в развитии языковой компетенции. При этом указывается, что на начальном этапе целесообразно начинать работу со знакомства аудитории с русской поэзией. В статье приводятся некоторые задания к текстам стихотворений А.С.Пушкина «Ты и вы» и «Город пышный, город бедный...». Особое внимание уделяется работе над прозаическим художественным текстом. Такая работа может быть предложена иностранным студентам продвинутого этапа обучения РКИ. В статье рассматриваются некоторые задания к тексту повести А.С.Пушкина «Выстрел».

Ключевые слова: студенты-нефилологи, начальный этап обучения, продвинутый этап обучения, художественный текст, поэтические тексты, прозаические тексты, примерные задания.

Gorodetskaya Elena Vadimovna

TO THE QUESTION OF DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE DURING THE WORK WITH FICTION TEXT IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Some aspects of intercultural communication during the beginning period of teaching Russian language to the foreign students are described in the article. The accent is made on the role of the fiction text in the development of language competence. It is necessary to start the work with introducing Russian poetry to the auditorium in this period. Some tasks to the texts of A.S. Pushkin's poem "You and You" and "The city flourishing , the city poor..." are given in the article. Special attention is paid to the work with prosaic fiction text. Such work can be offered to foreign students of advanced level of studying Russian as a foreign language. Some tasks to the story "The shot" by A.S. Pushkin are described in the article.

Keywords: Students-non-philologists, beginning period of learning, advanced level of studying Russian as a foreign language, fiction text, poetic text, prosaic texts, sample tasks.

Овладение иностранным языком не сводится к запоминанию языковых единиц и правил их сочетания. Русский язык может и должен стать для иностранных учащихся не только новым способом выражения мыслей, но и источником сведений о национальной культуре народа. Преподавать русский язык иностранцам значит также знакомить их с русской культурой.

Индивидуальный речевой опыт каждого человека формируется и развивается в непрерывном постоянном взаимодействии с чужими индивидуальными высказываниями. Важнейшая задача в процессе обучения РКИ – это развитие у учащихся межкультурной коммуникативной компетенции как способности успешно общаться с представителями другой культуры. Но, как известно, общение – это не просто вербальный процесс. Для полноценной речевой коммуникации необходимо знакомство с русской культурой, литературой, историей, социокультурными традициями. К сожалению, как показывает опыт работы, все эти фоновые знания часто практически отсутствуют у иностранных студентов, что, естественно, затрудняет их адаптацию в русскоязычной среде.

Авторитетными методистами неоднократно декларировалась необходимость интеграции компонентов культуры речи при обучении иностранным языкам. Однако остается открытым вопрос, какие именно материалы, литературные тексты, фрагменты фильмов должны использоваться преподавателем в работе с иностранной аудиторией. Каждый преподаватель, опираясь на собственный опыт, отбирает материалы, экспериментирует, ищет новые формы работы. Для учебного процесса и его результата очень важен выбор учебных материалов. И в этом огромную роль играет художественный текст.

Современная методика преподавания РКИ признает значительную роль художественной литературы в учебном процессе. Большинство преподавателей-практиков согласятся с тезисом, что без чтения художественной литературы не может быть полноценного овладения языком. Без чтения художественной литературы невозможно познать языковую картину изучаемого языка. Художественный текст обладает способностью оказывать сильное эмоциональное воздействие, вызывает творческую активность учащихся, укрепляет их мотивацию к изучению русского языка. В методике преподавания РКИ общепризнанным является мнение, что поиски художественных текстов следует осуществлять в творчестве крупных представителей русской литературы, так как их произведения в наибольшей степени заключают в себе исторический опыт жизни нации, выражают ее духовную сущность. Помимо этого, яркий, богатый язык художественного произведения представляет собой прекрасный материал для аудиторной работы.

Обращение к художественной литературе становится возможным, когда учащиеся уже способны воспринимать текст целостно, ориентироваться в нем, выделять наиболее существенные факты, обобщая, оценивая и интерпретируя полученную информацию. Достижение подобного уровня языковой компетенции делает возможной постановку новых задач:

– обеспечить перенос на художественные тексты навыков и умений, выработанных при чтении текстов, построенных на материале нейтральной речи;

– выработать специфические навыки и умение извлекать из образной ткани текста его художественный смысл, видеть особую организацию слов в художественной речи, осознавать функциональную роль лингвострановедческих объектов;

– самостоятельно сформулировать идею произведения, вычленить авторское отношение к персонажам, творчески интерпретировать художественную информацию;

– скорректировать умения и навыки анализа художественного текста, сформированные на материале родной литературы, с учетом трудностей иноязычного текста.

Преподаватель, работающий с художественным текстом в аудитории, еще не свободно владеющей русским языком, сталкивается с определенными трудностями. К примеру, студенты-нефилологи на начальном этапе обучения мало знакомы с оценочной, эмоционально окрашенной лексикой художественного произведения, вследствие чего возникает необходимость толкования большого количества слов. Для того чтобы обогащать словарь учащегося и вести его шаг за шагом к адекватному пониманию художественного текста, методически целесообразно начинать работу со знакомства с русской поэзией, так как небольшое стихотворение представляет собой законченный текст, целостную структуру, где глубина содержания сочетается с краткостью изложения. Требование законченности художественного текста объясняется тем, что мотивация чтения и изучения гораздо выше, когда студенты работают с законченным текстом. Прозаические же произведения для начального этапа обучения нуждаются в сокращениях или фрагментации. Следует заметить, что при отборе тех или иных произведений малых литературных форм либо фрагментов больших произведений нужно учитывать не только уровень языковой подготовки учащихся, но и их этнокультурные особенности.

Предъявляя текст, преподаватель выделяет ту лексику, которая необходима для понимания и которую он считает нужным активизировать. При этом новую лексику рекомендуется объединить в смысловые группы. На следующем занятии преподаватель дает задание «обговаривать» в разных ситуациях данные слова и словосочетания, строя беседу так, чтобы она все ближе подводила к той конкретной ситуации, в которой эти слова фигурируют в тексте. Тогда студенты запомнят несколько раз повторенное слово и уверенно употребят его в устной речи.

В качестве иллюстрации к вышесказанному предлагаем примерные задания, которые можно дать в нефилологической аудитории при чтении стихотворения А.С.Пушкина «Ты и вы» и «Город пышный, город бедный...».

Лексическую работу со стихотворением можно начать со слова *пустой*. Сначала преподаватель сообщает его прямое значение

и предлагает сказать, что может быть пустым: например, сумка, шкаф, стакан, комната и т.д. Студенты образуют словосочетания существительных и прилагательных. Далее предлагается самостоятельно по словарю найти антоним к слову *пустой* и образовать словосочетания, антонимичные тем, что были образованы ранее, например, **пустой стакан – полный стакан** и т.д. После этого преподаватель обращает внимание студентов на переносное значение слова *пустой*. Предлагается объяснить следующие словосочетания, подобрав к ним антонимы: **пустой разговор** (серьезный, важный разговор), **пустой человек** (серьезный, надежный человек), **пустая книга, фильм** (содержательная книга, фильм). Можно предложить студентам ответить на вопросы: о каком из просмотренных вами фильмов вы сказали бы «пустой фильм»? Какие книги, фильмы, каких людей вы считаете пустыми? Какой человек, фильм, книга для вас являются серьезными, важными, содержательными?

После проделанной работы преподаватель вновь обращается к тексту и просит найти в стихотворении слово, которое выступает в роли антонима к слову *пустой*. Без труда выделяется слово *сердечный*. С ним проводится аналогичная работа, в результате которой студенты, с одной стороны, лучше понимают идею стихотворения (*«пустое вы – сердечное ты»*), с другой – расширяют свой словарный запас, активизируют устную речь, а также получают определенные (пусть пока и очень скромные) лингвострановедческие знания.

Другим примером такой работы может служить стихотворение А.С.Пушкина «Город пышный, город бедный...», в частности, работа со словом *вид*. Предлагаются следующие задания:

1. Запишите значение слова вид» и примеры:

– внешность (иметь странный, смешной вид),

– состояние (прийти на работу в плохом виде)

– пейзаж, видимая местность (красивый вид на Неву),

– пейзаж как картина, картинка (открытки с видами Санкт-Петербурга).

2. Определите, какое значение имеет слово «вид» в следующих фразах:

– Из моего окна открывается вид на Летний сад.

– У тебя усталый вид, тебе надо отдохнуть.

– На Невском проспекте у уличных художников можно купить прекрасные виды улиц и площадей Петербурга.

– У вас есть фотографии с видами Парижа?

3. Запишите устойчивые сочетания со словом «втд», популярные в разговорной речи:

– быть с виду каким? (казаться),

– делать вид (притворяться),

– для вида(-у) (с целью скрыть истину).

4. Ответьте на вопросы, используя одно из вышеназванных сочетаний:

– Что вы скажете, если человек кажется вам добрым, серьезным, строгим человеком? (Например: «Он с виду добрый»).

– Что вы скажете, если человек хочет выглядеть добрым, серьезным, строгим человеком? («Он делает вид, что добрый»).

– Что вы скажете, если человек держит книгу, но не читает, а хочет, чтобы другие думали, что он читает? («Он держит книгу для вида»).

5.Обратите внимание на значение словосочетания «на самом деле»:

– Он с виду добрый, а на самом деле злой.

– Он с виду серьезный, а на самом деле ужасно легкомысленный человек.

6. Образуйте фразы с этим словосочетанием, опираясь на фразы, составленные по заданию 4.

7. Придумайте ситуации, в которых можно употребить эти словосочетания.

После проделанной работы, возвращаясь к тексту стихотворения, преподаватель уже имеет возможность обратить внимание студентов на то, сколь неоднозначной могла быть пушкинская оценка Петербурга в словах *стройный вид*, тем более что эти слова стоят рядом с другими – *дух неволи*.

Далее можно провести работу со словом *жаль* все с той же целью: добиться более глубокого понимания стихотворения и активизировать устную речь учащихся.

В группе студентов нефилологического профиля на начальном этапе обучения преподаватель не имеет возможности уделять много внимания чтению художественной литературы. Поэтому при отборе поэтических текстов для чтения в подобной аудитории следует останавливать свой выбор на тех стихотворениях, где работу можно построить на двух-трех ключевых, «идейных» (в смысле понимания главной идеи) словах. Например, в пушкинских стихотворениях «Ты и вы» это *пустой – сердечный*, «Город пышный, город бедный...» – *дух*, *вид*, *жаль*; «Если жизнь тебя обманет...» – *уныние*, *унылый*, *(не) унывать*; в стихотворении М.Ю.Лермонтова «Парус» – *одинокий*, *ищет*, *мятежный* и т.д. Этот список может быть бесконечно продолжен.

Наш многолетний опыт показывает, что работа со строго отобранными произведениями даже на начальном этапе обучения способствует развитию навыков устной речи, пополняет словарный запас студентов, расширяет их кругозор.

Систематическая работа с художественными текстами в иностранной аудитории приводит к тому, что учащиеся правильно воспринимают мотивы поведения литературных героев, представляют себе условия и социально-политическую обстановку действия, испытывают то эмоциональное отношение, которое характерно для русских людей.

Остановимся подробнее на работе с прозаическим художественным текстом.

Ряд ведущих специалистов в области преподавания художественной литературы иностранцам считает, что при отборе произведений целесообразно отдавать предпочтение произведениям современной литературы. Это, безусловно, так, если речь идет о начальном этапе обучения РКИ. В данной же статье предметом рассмотрения станет работа над художественным произведением русской классической литературы со студентами продвинутого этапа обучения. Студентам со средним и высоким уровнем владения языком можно предложить работу с текстом повести А.С.Пушкина «Выстрел» из «Повестей покойного Ивана Петровича Белкина».

Пушкинскую прозу характеризует предельный лаконизм, ясность, простота, почти прозрачность синтаксиса, отсутствие разного рода украшений, что снимает определенную часть трудностей, возникающих у иностранной аудитории при чтении художественного текста на русском языке.

Глубина, философский характер русской литературы создают трудность в понимании русской действительности. Снять подобные трудности, а также помочь учащимся понять и почувствовать историко-культурный фон – задача упражнений, некоторые из которых рассматриваются в данной статье. Е.И.Пассов определяет такие упражнения как упражнения в выражении отношения, оценки. Эта группа включает упражнения, отражающие:

– выражение отношения к воспроизводимому – к словам собеседника, к поступкам человека (героя книги, фильма, рассказа), к событиям в личной и общественной жизни;

– оценку какого-либо объекта своей деятельности, знакомых людей, себя самого;

– объяснение какого-либо известного факта;

– доказательства своей точки зрения;

– опровержение мнения собеседника;

– рассуждения с целью выяснения истины.

Значимость подобных упражнений Е.И.Пассов связывает, во-первых, с тем, что данные упражнения обладают абсолютной коммуникативной значимостью. Во-вторых, высказывания студентов отмечены личностными качествами говорящего, так как насквозь пронизаны его отношением (в философском смысле слова) к окружающей среде. В-третьих, данные высказывания как речевые поступки – это частные случаи коммуникативной деятельности объекта. Исходя из этого, Е.И.Пассов относит упражнения такого типа к речевым. Кроме заданий, направленных на выражение отношения и оценки, приведем также языковые (грамматические и лексические) упражнения.

Рассмотрим некоторые упражнения, направленные на изучение языка и стиля повести «Выстрел» как романтического произведения.

1. Рассказывая о главном действующем лице повесть, автор употребляет определенные слова и словосочетания. Сопоставьте их, подберите к каждому из них синонимы:

Злой человек – злой язык

Крутая гора – крутой характер

Острый нож – острый язык

• Как вы думаете, о каком человеке говорят «остряк», «забавник?

2. Посмотрите в словаре перевод слова ***точить/источить****.*

О комнате главного действующего лица повести автор говорит: «Стены его комнаты были источены пулями», «богатое собрание пистолетов было единственной роскошью».

• Как вы думаете, что было любимым занятием этого человека?

Выражения **злой, острый** язык, **крутой** нрав подчеркивают необычность характера главного героя. Кроме того, подобное представление лексики способствует работе по накоплению пассивного словаря, помогает студентам расширить свой словарный запас.

Работа над языком повести предусматривает ряд заданий, акцентирующих внимание студентов на эмоционально выразительном характере слов, в частности, определений, в следующих предложениях:

– у него был **злой** язык;

– вообразите себе самую **беспечную** храбрость;

– прошла **ужасная** минута.

Студентам предлагается объяснить смысл этих предложений.

Внимательной работы над языком повести потребует ответ на вопрос: Как вы думаете, Сильвио – сильный человек по характеру? Найдите в тексте подтверждение вашей точки зрения.

В повести «Выстрел» (как и в цикле «Повестей Белкина» в целом) А.С.Пушкин погружает читателя в жизнь обычных людей первой трети XIX века – офицеров, помещиков. Эта особенность прослеживается в описании места действия – маленького провинциального местечка *** – и описании жизни армейского офицера или провинциального помещика.

Студентам предлагается следующее задание – ответить на вопрос:

• Как вы понимаете, где происходят события повести:

– Мы стояли в **местечке *****

– Я поселился в бедной деревеньке **Н уезда *****

– Я служил в – ***** **гусарском полку**

Рассмотрим задания, которые позволяют проследить, какие языковые средства использует автор для изображения человека в различных обстоятельствах. Вот некоторые из них. Студентам предлагается ответить на вопросы:

– Какие изменения произошли в Сильвио после первого поединка с графом?

– Что было главной целью Сильвио в первом поединке и что во втором?

– Что вы узнали из повести о сопернике Сильвио – графе? Найдите в тексте, как о нем говорит Сильвио и каким видит его Иван Петрович Белкин?

– Как ведет себя граф во время первого поединка? Почему? Как ведет себя граф во время второй встречи с Сильвио? Почему он изменился?

Определенное место в работе над языком повести занимает работа над фразеологией. При выполнении заданий этого блока студенты знакомятся с безэквивалентными словами, фразеологизмами, которые автор использует в своем повествовании. Студентам предлагается семантизация следующих фразеологизмов: *лежать на совести; пробежать глазами (что-либо); потупить глаза; быть в чьих-либо руках; волосы встали дыбом; гореть нетерпением; голова идет кругом* и т.д.

Среди грамматических заданий следует выделить следующие:

1. Найдите общий корень в данных словах, постарайтесь понять без словаря значение новых для вас слов:

– смелый, смелость, осмеливаться;

– злоба, злобствовать, злобный;

– испуг, испугаться, пугать, перепугаться;

– один, единый, уединение;

– месть, мщение, мстить;

– тайна, таинственный, таинственность.

2. В тексте вы встретите глагол ***отворить(ся)*** *(синоним –* ***открыть(ся))****. Как вы понимаете значение однокоренного слова* ***затворничество****?*

3. Найдите корень слова, объясните значение: смолоду, поминутно, изношенный.

В этих заданиях в качестве одного из методов семантизации лексики представлен морфемный анализ. Работа с группами однокоренных слов, раскрытие значений слов на основе словообразовательных моделей проводится с опорой на языковую догадку. Морфемный анализ помогает увидеть, почувствовать слово. Анализируя морфемный состав новой для студентов лексической единицы, часто можно понять значение нового слова без словаря. Это способствует развитию языковой догадки учащихся.

Задания для определения отношения и оценки помогают студенту проникнуть и почувствовать существо идейно-художественного замысла писателя, сжиться с героями повествования, проанализировать их поступки. Все эти задания студенты выполняют, обязательно опираясь на слово в тексте. Именно слово из текста повести является отправной точкой в рассуждениях студентов.

Общеизвестно, что проза А.С.Пушкина всегда предельно лаконична, в ней используется минимум языковых средств, минимум героев, минимум сюжетных линий, но этот минимум всегда скрывает максимум художественной и содержательной глубины. Задача вместить частный случай, частную проблему в рамки мировой истории, в рамки общечеловеческого выполняется А.С.Пушкиным всегда блестяще.

В заключение следует подчеркнуть, что знакомство с русским духовным наследием – это не самоцель, а важное средство, с помощью которого достигается исчерпывающее и адекватное понимание языка. Работа с художественным текстом помогает развивать языковую компетенцию при обучении иностранцев русскому языку.

Литература

1. *Воронова Е.М., Городецкая Е.В.* Проза Пушкина. М, 2007.

2. *Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д.* Обучение чтению (на материале художественных текстов). М., 1984.

3. *Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д.* Работа с художественными текстами на начальном этапе обучения// Русский язык за рубежом, 1987, №2

4. *Зимняя И.А.* Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) М., 1976.

5. *Кулибина Н.В.* Лингвострановедческий подход к художественному тексту. Русский язык за рубежом. 1986, №2

6. *Кулибина Н.В.* Зачем, что и как читать на уроке? СПб, 2001

7. *Пассов Е.И.*Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. М., 1976

8. *Петрунина Н.Н.* Проза А.С.Пушкина. Л., 1987.

УДК: 378

М. Н. Дмитриева

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РКИ НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСЕМЫ «МАСЛЕНИЦА»

В статье на примере весеннего праздника *Масленица* рассматривается взаимосвязь и взаимовлияние языка и культуры. Путем анализа словарных дефиниций и выявления семантики лексем обосновывается необходимость учета национальной культуры в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: Масленица, языковая картина мира, фольклор, лексема, культура.

M.N. Dmitrieva

LINGUO-CULTURAL AND LINGUISTIC APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR EXAMPLE, THE LEXEME «MASLENITSA»

This article is dedicated to the analysis of dictionary definitions and of revealing of the lexis semantics on the example of the spring holiday Shrovetide

Key words: Shrovetide, language picture if the world, folklore, lexeme, culture

В последнее время в современном языкознании преобладает антропоцентрический подход, что обусловливает формирование культуры и ее отражение в языке. С. Г. Тер-Минасова отмечает, что «язык как средство общения людей и сформированная с его помощью культура данного общества находится в непрерывной связи и непрерывном взаимодействии, что и определяет их развитие. <...> Язык – зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его

менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [7, с. 17]. Вопрос об учете особенностей национальной культуры в процессе преподавания иностранных языков стал актуальным и в методике обучения. Культуроведческая тенденция в обучении иностранным языкам предполагает необходимость учета динамического характера культуры. Так, В. Г. Костомаров подчеркивает, что «поскольку изучение иностранного языка есть проникновение в иную культуру и существование в гармонии с ней, новейшие преобразования нашего мира влекут за собой известный пересмотр традиции и практики преподавания, в частности, русского языка иностранцам» [3, с. 8].

В российской методике культуроведческая тенденция связана с лингвострановедческим и лингвокультурологическим подходами в обучении иностранным языкам. Лингвострановедческий подход к обучению РКИ развился в российской методике на рубеже 60-70-х гг. XX в. под руководством Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова (1999, 2003 и др.) Данный подход играет определяющую роль в методике преподавания русского языка как иностранного, являясь основным содержанием при овладении иностранным языком. Методисты отмечают, что «лингвострановедческий подход позволил развернуть как широкое научное описание отражения национальной культуры в языковых единицах, так и создать новые типы и жанры практических материалов для преподавания языка» [1, с. 28]. Таким образом, в методике обучения иностранным языкам особенно важным является современное состояние культуры, которое дает представление об основных особенностях жизни современного российского общества.

В лингвистике XXI века язык представлен как система, как источник знаний и представлений о мире и культуре, в которой находится носитель языка. Необходимо отметить, что именно национальная картина мира содержит в себе эти представления и актуализирует их в языке. Наиболее ярким примером, отражающим русскую национальную культуру, являются праздники. На примере весеннего праздника *Масленица* рассмотрим, как эта лексема

нашла свое отражение в русской языковой картине мира. По данным толковых словарей «масленица» определяется как «масленая неделя, сырная неделя, неделя до великого поста» (В. И. Даль, С. И. Ожегов). В Малом академическом словаре под ред. А. П. Евгеньевой *Масленица* описывается как «языческий многодневный праздник проводов зимы у древних славян и других народов» [6, с. 232]. В Большом лингвострановедческом словаре под ред. Ю. Е. Прохорова масленица – это языческий праздник, «связанный с древнеславянскими традициями проводов зимы и встречи весны» [1, с. 547]. В данном словаре представлены названия праздничных дней в масленичную неделю: «понедельник – «встреча», вторник – «заигрыш», среда – «лакомства», четверг – «широкая масленица», пятница – «к теще на блины», суббота – «проводы», последний день масленицы – «Прощеное воскресение» [1, с. 348].

Чтобы раскрыть семантику данной лексемы, обратимся к новейшему словарю под редакцией Е. Л. Березович «Русский народный календарь. Этнолингвистический словарь». Данный словарь содержит более 7000 календарных наименований, обычаев, обрядов и т. д. На протяжении десятков лет бытовая и культурная жизнь людей на территории России развивалась, организовывалась, изменялась, что привело к необходимости регламентировать время и обозначить его важные промежутки. Ценность данного словаря состоит в том, что он «является неотъемлемой частью традиционной культуры» [5, с. 3].

В словаре лексема *Масленица* представлена несколькими словарными статьями. В них входят однокоренные слова, слова, включающие представления о времени проведения праздника, о поверьях, приметах, закрепленных за данной лексемой. Это позволяет в полном объеме раскрыть значение данной лексемы и ее роль в русской культуре.

Толкование *Масленая неделя*, связанное с лексемой *Масленица*, которая определяется по данным толковых словарей именно как «*масленая неделя, сырная неделя, неделя до великого поста*» (В. И. Даль, С. И. Ожегов), представлено в нескольких словарных статьях. Это: *Маслена, Масленая заговенья, Масленая неделя, Масленицкая неделя, Масленица – Озорница, Масленица – Полизушка, Масленичная неделя, Масленка, Масленцкая неделя, Масленка – Обжорка, Маслованья (мн.ч), Масленые Заговины, Масленица – Катуха, Масленица, Масленики,* [5, с. 258-259]. Необходимо отметить, что данные лексемы представлены в словарных статьях с региональными пометами и иллюстративными примерами, что определяет специфику употребления лексем в конкретном региональном пространстве. Это Амур, Московская, Рязанская, Пермская, Среднеуральская, Тамбовская обл., Ульянов, Чита, Нижний Новгород и многие другие.

Также толкование *Масленая неделя* представлено в многочисленных словарных статьях, отражающих фольклорный колорит. Это такие лексемы как: Маслена – Вертушка (Среднеурал), Масленица – Белый сыр (Прикам.), Масленица – Блиноеда (Иванов., Курск), Масленица – Блиноежка (Орлов), Масленица – Блиночница (Москв.), Масленица – Вертушка (Рязань), Масленица – Гуляница (Нижнегород.), Масленица – Ерзовка (без указ. места), Масленица – Жгунья (Вологод.), Масленица – Жороеда (Владимир, Иванов), Масленица – Зассыха (Твер.), Масленица – Кривошейка (Калуж., Орлов., Татарстан), Масленица – Лоскутошница (Нижегород), Масленица – Мокроподолка (Прикам.), Масленица – Мокрохвостка (Прикам.), Масленица – Обжорка (Нижегород.), Масленица – Обируха (Иванов), Масленица – Обмануха (Волгоград.), Масленица – Разорительница (Без указ. места), Масленица – Сладостница (Волгоград.), Масленица – Шолобошница (Нижегород.), Масленка – Объедуха (Прикам.), Масленка – Полизушка (Прикам.), Масленская неделюшка (Среднеурал), Масленка – Разорителка (Прикам.) в последней лексеме в качестве примера приведена песня «*Масленка – Разорителка*»[5, 248-259]. Необходимо отметить, что лексема *Масленица* и связанные с ней по смыслу лексические единицы не представлены в толкованиях как праздники, однако некоторые лексемы содержат в своем толковании религиозный компонент, связанный с неделей перед Великим постом или Родительскими субботами (*Масленое Загоевино, Масленский Помин, Масленицкие Родители*).

Представляется интересным, что лексема *Масленка* дается в данном словаре большим количеством словарных статей и толкуется не только как *Масленая неделя*. Она имеет несколько отличных друг от друга толкований.

В первой статье в первом толковании данная лексема определяется как «*окончание Масленой недели*», приводится достаточно объемный иллюстративный материал с устойчивыми выражениями и паремическими конструкциями.

Во второй словарной статье в первом значении лексема определяется как «*ряженый на Масленой неделе*», во втором значении – как «*соломенное чучело*», в третьем толкуется как «*куча поленьев, соломы и хвороста, которую сжигают на Масленицу*» и в четвертом – как «*маскарадная повозка, которая возвещает о начале празднования Масленицы*» [5, с. 257].

В третьей словарной статье лексема *Масленка* представлена как «*выпечка*» [5, с. 257], и в четвертой статье данная лексема определена как «*игра типа «Гуси – Лебеди*» [5, с. 258].

Достаточно объемной в словаре представлена лексема *Масленица*, которая толкуется в единственном значении: как «*неделя перед Великим постом*» [5, с. 251]. В данной словарной статье представлены несколько разделов (*Бытовые и ритуальные практики; Поверья и предписания: Приметы; Присловья припевки*), в которых приведены примеры, тематически связанные с каждым разделом и отмеченные региональными пометами. Во второй словарной статье данная лексема в первом значении толкуется как «*ряженый на Масленой неделе*», во втором значении – как «*тряпичная соломенная кукла или чучело в женской одежде, которые сжигают в конце масляной недели*», в третьем значении – «*сани с соломой*» и в четвертом – «*поделка из бумаги, украшений, теста и шоколада, которую в Прощеное воскресение носили по домам*» [5, с. 253]. Данные словарные статьи раскрывают культурологическую и семантическую значимость лексем, показывают универсальность данных единиц и их семантический потенциал. На примере лексем *Маслена* и *Масленица* мы видим, что значение и представление отличается региональной отнесенностью данных единиц. Если

лексема *Маслена* толкуется во втором значении как «*соломенное чучело в мужской одежде*», которое сжигали в последний день праздника и имеет помету Твер., то лексема *Масленица* во втором значении толкуется как чучело в *женской одежде* и имеет пометы: Вят., Калуж., Москов., Перм., Прикам., Смолен. Отдельной словарной статьей представлена лексема *Масленица – пряха*, которая определяется как «*мифологический персонаж, воплощение праздника Масленицы*». Представляется интересным, что определение *Масленицы* как праздника отмечено в словарной статье лексемы *Масленица – пряха*.

Таким образом, данный словарь раскрывает большой семантический потенциал лексемы. Достаточный иллюстративный материал помогает определить значение лексемы не только со стороны семантики, но и в процессе функционирования лексемы и ее взаимодействия в единой системной целостности.

Посредством праздника *Масленицы* иностранные студенты могут познакомиться с традициями и символами празднования на Руси. Изучая русскую культуру посредством представления об этом празднике, иностранные студенты не только обогащают свой лексический запас (*встреча*, *теща*, *блины*, *кукла*, *хоровод*, *сжигать*, *просить прощения* и.т.д.), но и изучают русские фразеологизмы (*к теще на блины, не все коту масленица*, *на горках покататься, в блинах поваляться*, *блины – солнцу родственники*), знакомятся с русскими классиками и отрывками из литературных произведений: «*Ты дома сама себе госпожа, — кого хочешь, того любишь. Эх, не жизнь, а масленица!*» (А. П.Чехов); «*Что ему, Ермолаю-то Евгенычу, не житье, а масленица*»! (Мамин-Сибиряк). Целесообразно также включить в аудиторную работу информацию об известных художниках и их работах. Это способствует обогащению представлений иностранных студентов о России как о стране, внесшей огромный вклад в мировую культуру. Студентам могут быть представлены такие произведения русских художников, как «Масленица» Б. М. Кустодиева (1919), «Зима» (1916), «Масленица» (1916), «Масленица» (1920), «Деревенская масленица, гармонист» (1916); «Взятие снежного городка» В. И. Сурикова; «Масленица. Прово-

ды» Семена Кожина (17в); «Масленица» П. Н. Грузинского (1889) и другие.

Кроме того, на занятиях по РКИ могут быть с успехом использован такой феномен современной культуры, как интернет – статусы. В последние годы некоторые сайты предлагают готовые наборы специальных «масленичных» статусов – и их охотно, как показывает анализ, используют на своих страничках пользователи социальных сетей. Это, в частности, указывает на то, что празднование масленицы в среде современной молодежи набирает популярность и носит преимущественно светский характер, характер одной из народных традиций.

Приведем «масленичные» статусы из социальной сети «ВКонтакте» (орфография и пунктуация источника сохранены):

• Фитнесс клуб «Содрогнись» Приглашает всех на блины! В наличии блины 5, 10 и 25 кг.

• Масленица – это очень удобно. В субботу можно сказать все, что вы думаете, и попросить прощенья в Прощеное Воскресенье.

• Отличный праздник Масленица – можно наконец – то вынести и сжечь новогоднюю ёлку...

• Если осенью Вы намазали крышу сгущенкой, то на масленицу получили бы сладкие сосульки!

• Масленица кончилась, весна идет. Улыбаемся и машем.

• А я на Масленицу блины жарю сразу со второго!

• У кого “Ура весна” а у меня “Ура масленица!!” Заходите на блинчики.

В этих статусах можно выделить следующие общие темы:

1. Блины – приглашение на блины *(заходите на блинчики*), обыгрывание фразеологизма «первый блин комом», (*жарю блины со второго*); использование приема языковой игры, заключающегося в смешении разных значений слова «блин»:

• тонкая лепешка из кислого жидкого теста, испеченная на сковороде, на жару [4, с. 50].

• тяжелый снаряд для тренировки мышц, который используют в фитнесе и спорте.

Анализируя статус *Масленица – это очень удобно. В субботу можно сказать все, что вы думаете, и попросить прощенья в Прощеное Воскресенье*, также можно говорить о языковой игре, в данном случае об обыгрывании ситуации прощения: что бы вы не сделали в субботу, в воскресенье вас обязательно простят.

3). Проводы зимы. Здесь отметим статусы, высмеивающие запоздалое прощание с новогодними праздниками (*можно наконец-то вынести и сжечь новогоднюю елку*) и природные явления, происходящие весной (*сладкие сосульки*).

Из всего вышесказанного следует, что лингвокультурологический и лингвострановедческий подходы, которые существуют в рамках лингвокультуроведческого направления методики обучения иностранным языкам, предполагают описание и изучение русского языка как иностранного в неразрывной связи с национальной культурой языка, с учетом ее глубинных, ценностных оснований, динамического характера культуры и ее национальной специфики. Использование данных подходов обеспечивает в рамках учебного процесса формирование языковой, коммуникативной, лингвистической и лингвокультурологической компетенции, овладение национально-культурным компонентом значения языковых единиц. Данные подходы предполагают с одной стороны практическое овладение языком, а с другой – осознание языка как феномена культуры и культурно-исторической среды, включающей национальную специфику языковой картины мира.

В последние десять лет в нашей стране активно формируется общая духовная основа многонационального народа. Система межличностных отношений, налаженный диалог культур, социально-политическое пространство выстраиваются в современной жизни, опираясь на духовные ценности, которые и включает в себя национальная картина мира человека. Необходимо отметить, что лексические единицы наименований праздников содержат глубокий семантический объем, который дополняется и актуализируется в современном русском языке, приобретая новые значения и смыслы, и срастается с концептуализацией мира, которая характерна не только для носителя русского языка, но и для иностранной аудитории, изучающей русский язык.

Литература

1. Большой лингвострановедческий словарь/Под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА. – 736с.: ил. – (Фундаментальные словари).

2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Избранные статьи. Под ред. Л. В. Беловинского – М.: ОЛМА – ПРЕСС; ОАО ПФ «Красный пролетарий», 2004. – 700 [4] с.

3. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. Издание третье, исправленное и дополненное. Научно-популярное издание (Санкт-Петербург: Издательство «Златоуст», 1999, с. 67-69. Серия «Язык и время». Выпуск 1.

4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений /Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд. Дополненное, М., 1997.

5. Русский народный календарь. Этнолингвистический словарь / Науч. Ред. Е. Л. Березович. – М.: АСТ – ПРЕСС КНИГА, 2015, с. 247 – 261.

6. Словарь русского языка**:** В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1981–1984.

7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.

УДК 372.881.116.11

Доценко М.Ю. Ильина Н.О.

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНЫХ ПОТРЕБНОСТЯХ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ АДАПТАЦИИ В НОВОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена проблеме развития коммуникативной компетенции иностранных студентов. В работе обращается внимание на недостаточную разработанность некоторых тем социально-бытовой сферы общения в методике преподавания русского языка иностранным студентам. Речь идёт о специальном учебном материале, позволяющем иностранным студентам удовлетворять коммуникативные потребности при общении в ситуации «В салоне красоты» и «В спортивном клубе».

Ключевые слова: адаптация, коммуникативная компетенция, социально-бытовая сфера общения, речевая ситуация, ситуация общения, диалогическая речь

Maria Dotzenko, Natalia Ilina

TO THE QUESTION OF THE COMMUNICATIVE NEEDS OF FOREIGN STUDENTS IN ADAPTING TO A NEW LANGUAGE ENVIRONMENT.

The article is devoted of communicative competence of foreign students. The work draws attention to the insufficient development of some of the topics social sphere of communication in the methods of teaching Russian language to foreign students. We are talking about special training material to teach foreign students to meet communication needs in situations « In the beauty salon» and «In the sport club».

Keywords: adaptation, communicative competence, social scope of communication, speech situation, communicative situation, dialogic speech.

Каждый год в российские вузы приезжают иностранные учащиеся, чтобы изучать русский язык или получить высшее образование на русском языке. Студенты приезжают с различным

предшествующим опытом изучения иностранных языков, разным объёмом знаний.

Несмотря на все различия, существует общая для всех проблема адаптации учащихся в новой социальной и лингвистической среде, погружаясь в которую, студенты испытывают трудности в коммуникации из-за недостаточной языковой компетенции, а также из-за незнания российских традиций и современных реалий. В связи с вышесказанным представляется актуальным приобщать иностранных учащихся «к возможно более полному и разноплановому речевому опыту в живом общении с представителями разных слоев общества.» (4)

Соответствуя социальному заказу учащихся, формируются основные цели обучения, которые оказывают влияние на выбор содержания, методов и средств обучения: “ Цель обучения языку есть заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения” (5).

Очевидно, что основная цель обучения иностранных учащихся в практике преподавания РКИ – это обучение речи, общению. А.В. Величко отмечает: «Современная лингвистика развивается под знаком антропоцентризма и связанного с ним изучения языка как средства общения. Это побуждает вернуться к <...> проблеме, направленной на обучение иностранных учащихся общению, на развитие их коммуникативной компетенции. <...> Основные жанры, с которыми связано обучение иностранных учащихся, – диалог, полилог, разговор, беседа. Диалог – ведущая форма общения, обучать диалогу начинают уже на начальном этапе » (2).

В зависимости от конкретных целей, задач и условий обучения языку выделяют уровни практического владения языком, в связи, с чем возникает “необходимость выделять промежуточные и конечные цели обучения по каждому виду речевой деятельности и аспекту языка в рамках каждого этапа и профиля обучения”(5).

В рамках довузовских форм обучения практическое владение языком ограничивается определенным набором лексических и грамматических минимумов, а также разговорных тем и ситуаций

общения, зафиксированных в первом сертификационном уровне владения языком. Однако преподаватель должен учитывать не только требования основной программы обучения, но и интересы и потребности учащихся. Таким образом, цели обучения могут быть выборочными, основанными на социальном заказе обучающихся.

Находясь в России длительный период времени, студенты вынуждены активно участвовать и в различных сферах жизни и, соответственно, сферах общения, например, в социально-бытовой. Формирование коммуникативной и социокультурной компетенции в данной сфере имеет огромное значение, так как, с одной стороны, позволяет студенту участвовать в речевом общении на русском языке (например, с одногруппниками, приехавшими из других стран), с другой стороны, обеспечивает получение ожидаемого результата данной речевой ситуации (например, получить лечение у врача, купить нужный продукт, взять необходимую книгу, узнать дорогу и т.д.).

На начальном этапе изучения русского языка обычно рассматривается определённый набор речевых ситуаций, например, «В магазине», «В банке», «В ресторане», «В библиотеке», «На улице», «У врача» и др. Учебный материал для данных ситуаций достаточно хорошо разработан.

Однако некоторые не менее важные для повседневной жизни иностранных студентов речевые ситуации остались за рамками учебной программы. Мы предлагаем обратить внимание на ситуации общения, актуальные для студентов в соответствии с современными реалиями жизни в мегаполисе, а кроме того, вызывающими определённые коммуникативные трудности.

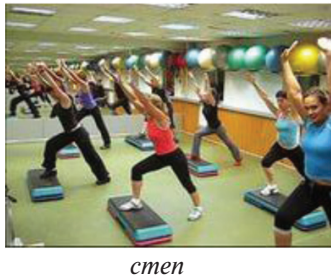
Нами был разработан специальный учебный материал, позволяющий иностранным студентам удовлетворять коммуникативные потребности при общении в ситуациях **«В спортивном клубе»** и **«В салоне красоты».** Данные учебно-речевые (условно-речевые) ситуации моделируют реальное общение и «ставят учащегося в условия, однотипные с естественными, и в то же время не повторяют их, а видоизменяют, трансформируют». (1) «Учебная ситуация

при правильном моделировании сохраняет существенные черты естественной ситуации, такие, как интенцию к высказыванию и внеречевую направленность высказывания... Повышение эффективности обучения устно-речевому общению осуществляется с помощью предлагаемых учащимся ролей. Это может быть «Я-роль», то есть выступление от своего имени или принятая на себя воображаемая роль. (3) .

В связи с вышесказанным, целесообразно было рассмотреть данные ситуации через предлагаемых героев, вовлекая, таким образом, студентов в моделирование речевого поведения в определенных социально-бытовых сферах общения.

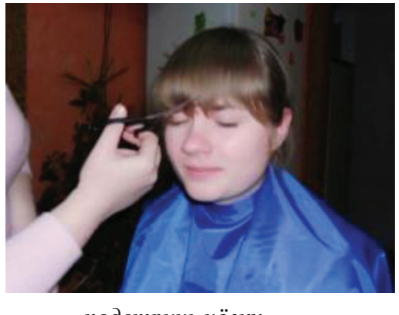
На подготовительном этапе представления учебно-речевой ситуации предлагается введение новой лексики. Презентация новых лексических единиц сопровождается визуальными иллюстрациями, которые облегчают студентам семантизацию.

Ср.:



степ

аэробика



подстричь чёлку

подстричь виски

Далее вводятся грамматические конструкции.

Ср.:

Тренироваться, тренироваться (как?) самостоятельно

Вы можете тренироваться с группой или самостоятельно.

заниматься/ заняться (чем? как?)

заниматься йогой с личным тренером, индивидуально

	стрижку
сделать	завивку
	укладку

Красить/покрасить кого?

я крашу/покрашу ты красишь/покрасишь он/она красит/покрасит	мы красим/покрасим вы красите/покрасите они красят/покрасят

Парикмахер красит волосы девушки в каштановый цвет.

После этого предлагаются подготовительные и тренировочные упражнения, обуславливающие усвоение новых речевых единиц.

Задание. *Дополните предложения подходящими по смыслу словами.*

Слова для справки: *раздевалка, фитнес, силовые классы, тренажерный зал, шлепанцы, баня, бассейн, резиновая шапочка, очки, аквааэробика, плавки/купальник, солярий, борьба*

1. В нашем клубе есть ... .

2. Около пункта информации находится вход в ... .

3. В вашем клубе есть зал для ... ?

4. Вы хотите заниматься ... или ... ?

5. В бассейне есть занятия по ... ?

6. В бассейн вы обязательно должны взять ... .

Задание. *Дополните предложения подходящими по смыслу словами.*

Слова для справки: *делать стрижку, подстричься, стричь, покраситься, покрасить*

1.Здравствуйте, я хотела бы ...

2.Скажите, пожалуйста, как вас...
3.Мастер ... клиенту.
4.Я хочу стать парикмахером. Я люблю ...людей.
5.Мне не нравится мой цвет волос. Я хочу ... в другой цвет.

Затем представляется основной диалог, либо следуют имитативные и трансформационные упражнения с использованием изученной лексики и речевых образцов.

Задание. *Прочитайте диалоги. Ответьте на вопросы: Что хочет сделать Лиза в парикмахерской? Анна хочет покраситься?*

Парикмахер: Здравствуйте, проходите, садитесь. Я вас слушаю.
Лиза: Я бы хотела подстричься. Что вы мне посоветуете?
Парикмахер: Я думаю, что длинные волосы очень идут вам. Я рекомендую подравнять чёлку и концы волос.
Лиза: Замечательно! А ещё я хотела бы покраситься.
Парикмахер: Хорошо! В какой цвет вы хотите покраситься?
Лиза: У меня всегда были тёмные волосы. Но сейчас мне хочется стать блондинкой.
Парикмахер: Конечно, это возможно! Это займёт у нас около часа. Пойдёмте мыть голову.

Только после усвоения основного материала можно перейти к непосредственному моделированию учебно-речевой ситуации.

Ср.:

Задание. *Составьте диалог, используя лексику урока.*

Вы пришли в спортивный клуб в первый раз. Задайте интересующие Вас вопросы.

Задание. *Составьте диалог, используя лексику урока.*

- *Вы хотите коротко подстричься.*
- *Вы хотите перекраситься в другой цвет.*
- *Посоветуйте другу (подруге), как ей лучше подстричься (покраситься).*

Разыграйте диалоги в парах.

Кроме того, предлагается использование учебного текст, который является источником расширения языковых знаний и основой для тренировки языкового материала.

Из истории парикмахерского искусства

Задание. *Найдите слова и словосочетания в словаре:*

искусство, уделять внимание (чему?), внешность, проявить свою индивидуальность (в чем? с помощью чего?), выделяться – выделиться, иметь свое представление (о чем?), обжигать – обжечь (что? чем?), слоновая кость, бронза, тратить время (часы) (на что?), лента, бусы, изобретать – изобрести, порошок, (что?) пользуется популярностью, хна, придавать (что? чему?) (придавать цвет, вкус, аромат и т.д.), на протяжении (чего?), ведьма, громоздкий, горшок.

Задание. *Прочитайте текст. Ответьте на вопрос: Как люди проявляли свою индивидуальность с помощью прически?*

Трудно сказать, когда началась история парикмахерского искусства. Люди всегда уделяли большое внимание своей внешности. Древние люди, как и мы, с помощью причёски пытались проявить свою индивидуальность, выделиться из множества современников.

У каждого народа было своё представление о красоте, поэтому причёски делали разные. Интересно, что древние мужчины обжигали свои волосы огнём. Позднее появились парикмахерские инструменты из дерева, камня, бронзы, слоновой кости и драгоценных металлов. В Древней Греции парикмахеры несколько часов тратили на стрижки и причёски, создавая настоящие произведения искусства. Кроме того, гречанки украшали головы лентами, бусами и другими украшениями.

Женщины издавна пытались изменить цвет волос. В Древней Греции изобрели специальный порошок, в состав которого входила рисовая мука. Большой популярностью пользовалась хна, которая придавала волосам красивый, блестящий оттенок.

В средние века волосы убирали, их нельзя было показывать. При этом считали: если у женщины рыжие волосы, то она ведьма. Эпоха Возрождения вернула интерес людей к созданию прекрасных причёсок.

В Древней Руси детей не стригли до 12 лет. Считали, что обстригать волосы – это забирать здоровье. В 12 лет на голову ребенку надевали глиняный горшок и обстригали все лишние волосы. Такая прическа называлась «под горшок».

На протяжении истории причёски менялись: от необыкновенно сложных, громоздких, до максимально простых. И современные мастера с удовольствием подберут причёску, которая идеально подходит конкретному типу лица.

Послетекстовые задания направлены на непосредственный «выход в коммуникацию», то есть на создание собственного речевого продукта. Студентам предлагается принять участие в беседе на заданные темы.

Ср.:

Задание. *Примите участие в беседе. Обсудите:*

- *какие прически сейчас популярны в вашей стране у девушек;*
- *какие прически (стрижки) сейчас популярны в вашей стране у молодых людей;*
- *какие прически (стрижки) делают детям в школу, на праздник;*
- *какую прическу (стрижку) Вы хотите попробовать сделать, но боитесь;*
- *стрижка наголо – вызов обществу или самовыражение, Вы могли бы подстричься наголо?*
- *мужчины с длинными волосами – стиль или лень.*

В конце каждого урока изученный материал обобщается.

Ср.:

Итак, теперь Вы можете:

– объяснить парикмахеру, как Вы хотите подстричься или покраситься;

– какая стрижка Вам нравится / не нравится;

– обсудить с другом/ подругой, какая прическа ему идет / не идет.

Таким образом, основной целью разработанного учебного материала является снятие языкового барьера и определение

возможного речевого поведения иностранных учащихся в актуальных ситуациях, востребованных в реальной жизни в России.

Литература:

1. *Вайсбурд М.Л.* Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке.- Обнинск, 2001 – 128 с.

2. *Величко А.В.* Развитие коммуникативной компетенции учащихся. // Русский язык за рубежом № 3, 2014. С.28.)

3. *Масалкова Э.В.* Учебно-ситуативные роли в обучении устно-речевому иноязычному общению.// Теория и практика современной науки. М., 2014. –с. 199.

4. *Шатилов С.Ф.* Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся: Учеб. пособие. – Санкт-Петербург, 2004. – с. 11

5. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. Пособие для вузов / А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – с. 109-112.

УДК 811.161.1:159.9:370

Т. М. Евстифеева, Г. В. Шершукова

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

В данной статье рассматриваются проблемы методики обучения русскому языку как иностранному в условиях поликультурного пространства. Работа в интернациональной группе имеет свои особенности, поэтому преподавателю необходимо использовать различные подходы, например, национально-ориентированный, личностно-ориентированный подход. Необходимо учитывать различные особенности самих учащихся еще на этапе формирования групп. Различные ситуации общения, возникающие в процессе обучения, корректируют работу преподавателя в учебной группе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), поликультурное пространство, интернациональная группа, национально-ориентированный подход, личностно-ориентированный подход, лингвострановедческая информация, коммуникативные умения и навыки.

T. M. Yeustsifeyeva, H. U. Sharshukova

METHODOLOGICAL PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

This article discusses the methodological problems of teaching Russian as a foreign language in a multicultural environment. Working in an international group has its own characteristics, so the professor should use a variety of approaches, for example, national-oriented or student-centered approaches. It's necessary to consider the difference berween students at the stage of forming groups. Various communication situations arising in the course of training correct professor's work in the group.

Keywords: Russian as a foreign language, multicultural environment, international group, national-oriented approach, student-centered approach, culture-through-language studies, communication skills.

С каждым годом в вузах Республики Беларусь увеличивается количество иностранных граждан, изучающих русский язык. Интерес к его изучению связан не только с экономической и политической ситуацией, сложившейся в мире, но и с необходимостью владения русским языком за рубежом.

Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) в Беларуси чаще всего осуществляется в интернациональных группах. Разный уровень владения русским языком и прибытие слушателей в разное время определяют процесс формирования групп. В интернациональной группе существует вероятность межэтнических конфликтов, основанных на различиях в культуре, религии, политических убеждениях и т.д. Разные системы образования в родных странах, воспитание, язык затрудняют реализацию системной подачи материала, выбор темпа и формы практических занятий. Национально-ориентированный подход является наиболее эффективным при обучении РКИ. Также преподаватель РКИ должен учитывать особенности каждого учащегося (согласно личностно-ориентированному подходу), однако сосуществование в поликультурной среде вносит свои коррективы.

В словаре Азимова Э. Г., Щукина А. Н. используется определение: «Поликультурное образование – система обучения и воспитания, которая учитывает культурную, этническую и религиозную специфику учащихся, развивает у них толерантность, уважение к представителям иной лингвокультурной общности» [1].

Обучение РКИ в рамках поликультурной группы имеет свои преимущества. В процессе изучения учащиеся вынуждены вступать в диалог с представителями других стран, языков и культур. При отсутствии языка-посредника коммуникация между учащимися возможна исключительно на русском языке, что позволяет быстрее адаптироваться к социокультурной среде, ускорить процесс восприятия и усвоение русского языка. В настоящее время в некоторых вузах проведение лекционных и практических занятий по РКИ осуществляется на английском языке. Также английский язык является основным языком коммуникации между учащимися интернациональных групп, что значительно затрудняет и

замедляет не только изучение русского языка, но и процесс адаптации в новой поликультурной среде. В такой ситуации преподаватель РКИ должен максимально приблизить учебный процесс к коммуникативно-деятельностному, учитывая при этом уровень владения учащихся русским языком (это способствует развитию общения на русском языке, и впоследствии происходит вытеснение английского языка как посредника).

Создание межкультурного взаимодействия – это одно из важнейших условий успешного образовательного процесса в поликультурной среде. Межкультурное взаимодействие подразумевает эффективное сотрудничество представителей различных культур, осознающих и понимающих отличия менталитета, традиций, культуры не только в речи и поведении учащихся, но и в образе жизни друг друга. Знания учащихся о своей родной стране и культуре следует дополнять знаниями о традициях других стран и культур и о способах их отражения в речи и языке. Необходимо знакомить учащихся с культурой и историей страны изучаемого языка, в данном случае – Беларуси.

Республика Беларусь – двуязычная страна. Студенты, приезжающие сюда из разных стран мира, оказываются в поликультурном пространстве русскоязычного мира. Белорусскую речь редко можно услышать при обычном бытовом общении. Так, столкнувшись с белорусской лексикой, учащиеся не отличают ее от русской: в университете можно увидеть *этаж* и *паверх*, *аудитория* и *аўдыторыя*, *библиотека* и *бібліятэка*.

Учащиеся, которые приехали на обучение в нашу страну в 2014 году, оказались в интересной ситуации. Накануне Чемпионата мира по хоккею в Минске была проведена огромная и достаточно трудная работа: многие названия улиц, площадей, станций метро были переведены на английский язык. Студенты, которые пользуются метро, познакомились с белорусскими названиями раньше, поэтому используют их в речевом общении при обозначении места, что является ошибкой.

Иностранные учащиеся зачастую не видят разницы между русским и белорусским языками, вследствие их родства и схожести.

Так, отвечая на вопросы: *«Где вы живете? Где находится ваш дом?»,*– учащиеся могут использовать такие белорусские названия, как *«Няміга»*, *«Кастрычніцкая»*, *«Першамайская»*, *«Акадэмія Навук»*, *«Усход»* и т.п. Иногда учащиеся, которые редко говорят по-русски за пределами университета, используют некоторые цифровые обозначения, которые можно прочитать на указателях в метро, например: «*Моя станция 117*», – что кажется необычным для носителя языка.

В связи с тем, что обучение проходит в поликультурной среде, в аудитории могут возникать различные неловкие ситуации: например, при объяснении значения глаголов – сломать и ломать, используя междометие *«хрясь!»*, преподаватель может увидеть недоумение на лицах арабских студентов. Такие же проблемы бывают с жестами, которые в другой культуре обозначают нечто обидное или даже неприличное. Например, для арабских слушателей может показаться неприемлемым жест открытой ладони, который означает *«Подождите, пожалуйста!»*.

Отработка коммуникативных умений и навыков происходит на основе системы упражнений, имеющих преимущественно устный характер (в частности, этикетные упражнения, упражнения на невербальное общение, имитативные упражнения). Такие упражнения направлены прежде всего на выражение собственного мнения, обсуждение проблемных ситуаций, сопоставление культур. В форме диалогов и дебатов происходит моделирование различных речевых ситуаций и соответствующих им речевых интенций. Также в потоке речи происходит работа над фонетическими особенностями изучаемого языка, при этом преподаватель ориентируется на индивидуальные и общие проблемы иностранных учащихся.

Уважение обычаев и традиций чужой страны помогает в более короткие сроки достичь качественного межкультурного взаимодействия, без которого учебный процесс не имеет возможности реализовываться на должном уровне.

Зачастую, у современной молодежи низкие познания не только о чужой культуре, но и о своей. Учащиеся, представители

различных стран, в лучшем случае ограничиваются минимальными знаниями известных имен и достопримечательностей без особого углубления в историю и культуру изучаемого языка.

Обязательным условием при обучении РКИ в группе, состоящей из представителей различных национальностей, является воспитание толерантности по отношению друг к другу, создание дружеской атмосферы не только в аудитории, но и за пределами учебного заведения. Часто проводятся учебные экскурсии по городу Минску и по Беларуси, ведется работа над лингвострановедческой информацией, представленной в учебниках. В процессе обучения РКИ учащиеся усваивают не только лингвистические знания, но и представления о культуре, менталитете, обычаях и традициях нашего народа.

Для формирования культуры межнационального общения иностранных учащихся необходимо учитывать личностные, национальные, религиозные особенности при формировании учебных групп; рассматривать учащихся как личностей со сложившимся мировоззрением; широко использовать различные формы внеаудиторной работы (беседы, собрания, дискуссии, вечера, олимпиады, встречи, экскурсии и т.д.); во время занятий использовать лингвострановедческие материалы, которые познакомят иностранных учащихся со страной изучаемого языка или со страной пребывания.

Для работы в поликультурном пространстве необходимо воспитание толерантности, уважения обычаев и традиций, межкультурное взаимодействие, обучение с позиции коммуникативной деятельности с учетом уровня владения РКИ, а также создание дружеской атмосферы в отдельной группе.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – С. 203.

УДК 811.161.1:0.054.6

Капитонова Т.И.

МЕТОДИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Краткая история применения разных методов обучения русскому языку как иностранному с целью интенсификации учебного процесса на этапе предвузовской подготовки.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методы, обучение, традиционные, новые, интенсивные, пособия.

Kapitonova T.I.

METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (PRE-UNIVERSITY PREPARATION)

A brief history of the use of different methods of teaching Russian as a foreign language in order to intensify the educational process at the stage of pre-University preparation.

Keywords: Russian as a foreign language, methods, training, traditional, new, intensive, manual.

Кафедра русского языка как иностранного была сформирована в рамках подготовительного факультета для иностранных граждан ЛПИ (теперь СПбПУ) в 1965 году. Подготовительный факультет был основан в 1962 году в ЛГУ, в 1965 году был переведен в Политехнический институт, а 1989 году был преобразован в ИМОП, в рамках которого теперь существует предвузовская подготовка.

В сентябре 2015 года кафедре исполняется 50 лет. За эти годы кафедра стала крупным учебно – научно – методическим центром. Более 20 лет (70- 90-е годы) она являлась головной для подготовительных факультетов нефилологического профиля вузов

России. Кафедрой по русскому языку подготовлены тысячи иностранных студентов, успешно закончивших вузы России и работающих в разных странах мира.

Кафедрой накоплен огромный опыт в области уникальной методики обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. Он нашел отражение в большом количестве учебных пособий, докладах на конференциях, на конгрессах МАПРЯЛ и РОПРЯЛ. Преподаватели кафедры работали во многих странах мира.

Обучение русскому на предвузовской подготовке является компонентом вузовского курса русского языка как иностранного, начальным этапом, на котором у учащихся закладываются основы владения русским языком. Специфика этой формы обучения потребовала создания особой методики, которая стала формироваться в 50-е годы прошлого века.

Практическая направленность обучения русскому языку иностранцев нефилологического профиля, сложные цели, краткие сроки потребовали создания современных учебных пособий и разработки методов, обеспечивающих успешную подготовку иностранных студентов по русскому языку, интенсификацию учебного процесса. Известно, что метод обучения, будучи компонентом системы обучения, занимает в ней одно из центральных мест. Это объясняется тем обстоятельством, что от правильного выбора метода во много зависит эффективность учебного процесса, достижение целей и задач обучения. Остановимся более подробно на специфике методов обучения общему владению русским языком как иностранным в системе предвузовской подготовки.

В 60-е годы XX века методика преподавания русского языка как иностранного на подготовительном факультете только зарождалась. Сложившаяся в 50-е -60-е годы XX века система обучения русскому языку как иностранному под влиянием концепции сознательно- сопоставительного методы оказалась неспособной реализовывать практические цели обучения, была установлена низкая эффективность этого метода. Стало ясно, что перспектива развития методической системы обучения русскому языку иностранцев должны быть связана с разработкой принципа практической (речевой) направленности.

60-е – 70-е годы XX века – это время активного поиска, период творчества и экспериментирования, этап разработки собственных и применения зарубежных методов обучения. С другой стороны, это был этап стабилизации, создания учебных программ по русскому языку, единых для всех подготовительных факультетов. Программы 1962, 1966 и 1977 годов оказали большое влияние на методику, в частности на разработку методов обучения, ориентированных на практическое владение русским языком. Это были методы: обновленный сознательно – сопоставительный метод, метод национально- языковой направленности, а также сознательно – практический метод [Б.В. Беляев 1965г.], который давал целевую установку на практическое овладение иностранным языком, а также на осознание студентами изучаемого языкового материала. Однако эти методы имели существенный недостаток – отставание в активном владении русской речью. Понимая это, мы начали поиск таких методов, которые позволяли бы интенсифицировать процесс обучения. В частности, большой интерес вызывали такие методы как: аудиовизуальный, аудиолингвальный метод, метод программированного обучения, прямой, беспереводный метод взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

В 60-е, 70-е годы кафедра явилась пионером применения в преподавании интенсивного аудиовизуального метода обучения устной речи и автором первого аудиовизуального курса [Т.И. Капитонова, В.Э. Лесюис и др.]. Одними из первых мы начали разработку научных принципов интенсификации обучения русскому языку иностранцев на основе комплексного использования ТСО (Т.И. Капитонова), внедрив эту методику на других подготовительных факультетах для обеспечения учебного процесса и применение метода программированного обучения был разработан комплекс учебных пособий для класса «Аккорд». Разрабатывалась методика применения учебных научно – популярных кинофильмов и создан первый кинокурс по учебно – научному стилю речи

(Г.И.Кутузова и др.), для реализации принципов аудиолингвального метода был создан комплекс пособий для лингафонного кабинета.

В 70-е – 80-е годы разрабатывается теория коммуникативного обучения в методике русского языка как иностранного, выходит первое «Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам» [В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова] (1), в котором получает обоснование принцип «активной коммуникативности» как ведущий принцип методики.

В 1980 году кафедра одна из первых в стране внедрила новый комплекс учебных пособий «Старт 1,2,3», созданных в Институте русского языка им. А.С. Пушкина на основе коммуникативного метода, и провела экспериментальную проверку его эффективности, что улучшило качество подготовки учащихся по русскому языку.

За прошедшие с 1965 – го годы в преподавании русского языка как иностранного произошли изменения как в методических концепциях, методах обучения, так и в содержания обучения. Это нашло отражение в монографии Т.И. Капитоновой в соавторстве с А.Н. Щукиным. «Современные методы обучения русскому языку иностранцев» (1- е изд. – 1979г., 2- е изд. – 1987г.), а также в создании принципиально новых программ и учебных пособий.

В 1988 году кафедра переехала в новое современное здание и получила удобные аудитории для каждой учебной группы, лингафонные кабинеты, компьютерные классы, видеокласс. В этот период началось активное использование в учебном процессе видео и компьютерной техники. В 1990 году был создан видеокурс «Говорим по-русски» [Г.И. Богданова и др.] для обучения русской устной речи в типичных ситуациях общения.

В это же время началась активная разработка методики компьютерно – поддерживаемого обучения (Т.И. Капитонова), компьютерных программ по русскому языку. Были созданы программы по грамматике «Русские падежи» и лексико – грамматические тесты для 1 семестра [Т.И. Капитонова, Н.Т. Мелех, С.Ф. Юдин и др.] и другие программы.

В 90-е годы перестроечные процессы не могли не повлиять на содержание обучения в этих условиях был внедрен новый учебник, подготовленный в Институте русского языка им. А.С. Пушкина «Практический курс русского языка» [Л.С. Журавлева, Л.В. Шипицо и др., 1993г.] – учебник, построенный на принципах коммуникативного и сознательно – практического метода. В 1990 г. вышла «Методика преподавания русского языка как иностранного» (2), в которой были описаны научные основы, принципы и методы преподавания русского языка как иностранного, что способствовало дальнейшему улучшению подготовки преподавателей русского языка как иностранного.

Для решения проблем интенсификации обучения русскому языку иностранцев на кафедре разрабатывались и внедрялись интенсивные методы обучения. Был издан комплекс учебных пособий по этим методикам для начального этапа обучения «Методические разработки к интенсивному курсу русского речевого общения» [Г.Н. Богданова и др.]. В дополнение к интенсивному курсу на кафедре был разработан комплекс учебных пособий по сопоставительной грамматике для англо-, франко- и испаноговорящих студентов, основанный на концепции национально – направленного обучения русскому языку [Т.И. Капитонова, Г.А. Плоткина и др.]. Группа преподавателей прошла обучение в Москве в Центре интенсивных методов Г. Китайгородской.

В эти годы распалась система единого обеспечения учебными пособиями кафедр русского языка, созданных в Институте русского языка им. А.С. Пушкина. В связи с этим на кафедре была разработана «Программа курса русского языка для иностранных студентов, 1 уровень» [Т.И. Капитонова, В.В. Стародуб]. Для развития коммуникативных навыков и умений было издано учебное пособие для второго семестра «Иностранцы в России» [Т.И.Капитонова, И.И. Баранова, Е.В. Городецкая и др., 1999] и пособие «Практикум разговорной речи» [Т.И. Капитонова 1990 г.].

С 2000 г. продолжалась дальнейшая разработка научных основ методики обучения русскому языку как иностранному. Создаются учебники и учебные пособия по русскому языку нового

поколения, отражающие достижения методики преподавания РКИ и возможности применения современных технологий обучения; в 2003 году вышел комплекс учебных пособий «Живем и учимся в России» – учебник, рабочая тетрадь и аудиокассета для первого уровня обучения русскому языку [Капитонова Т.И., Баранова И.И., Никитина Е.А. и др.], построенный на принципах коммуникативного метода. Начиная с 2001 г. развиваются новые технологии обучения, в том числе дистанционные проекты, например, «Элементарный дистанционный курс обучения русскому языку китайских студентов» [Т.И. Капитонова, Н.И. Озерова и др.]. Дальнейшее развитие получила концепция компьютерно – поддерживаемого обучения. Для обеспечения компьютерных классов внедряются новые мультимедийные учебные программы: «Золотой русский», «Продолжаем изучать русский язык», «Владимир» и другие, что способствует эффективности обучения русскому языку.

В 2005 г. вышла монография Т.И. Капитоновой, Л.В. Московкина «Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки» (3), которая обобщила опыт работы кафедры и наметила пути развития методики.

Продолжается разработка интенсивных методов обучения. В 2008 г. выходит учебное пособие «Русский язык интенсивно» для китайских студентов [Г.Н. Богданова, Т.И. Капитонова, И.Э. Кружков]. Пособие создано на основе национально – ориентированной методики и интеграции интенсивных методов. Оно состоит из трех частей: часть первая – вводно – фонетический курс, часть вторая – ситуация общения, приложения – тесты, стихи, словарь, терминов и часть третья – грамматика (рабочая тетрадь).

Важным направлением является развитие системы лингводидактического тестирования. Для обеспечения этого направления в 2007, 2008 годах вышли 2 пособия: 1) «Тесты, тесты, тесты...» (Элементарный, базовый, и I сертификационный уровни), а также компьютерные программы, созданные на основе этого пособия. Авт. Коллектив: Т.И. Капитонова (автор и научный редактор), И.И. Баранова, Е.А. Никитина, О.М. Никитина и др.; 2) “Тесты, тесты, тесты...” II сертификационный уровень [Т.И. Капитонова, И.И. Баранова, О.М. Никитина], к пособию изданы компьютерные программы; 3) В 2010 году вышло “Тесты, тесты, тесты...” III сертификационный уровень [Т.И. Капитонова, И.И. Баранова, О.М. Никитина]. Совершенствуется система самостоятельной работы студентов с использованием современных технологий, в частности, во внеучебное и в учебное время в компьютерных классах.

Важным направлением в работе кафедры является методика подготовки иностранных студентов к общению в учебно – профессиональной сфере, что является темой отдельной статьи.

В 2007 – 11 г. мы экспериментально применили тандем – метод в обучении русскому языку китайских студентов. Известно, что на элементарном и базовом уровне для китайских студентов, начинающих изучать русский язык с нуля, очень трудно преодолеть барьер страха перед говорением, нужна методика, которая создавала бы комфортные условия для снятия страха и неуверенности в себе, чтобы начать говорить по-русски. Напомним, что “тандем-метод” возник в Германии в конце XX в. во время немецко-французских встреч молодежи. Тандем – метод – это взаимообучение иностранному языку в паре, двумя партнерами с разными родными языками. Цель метода – овладение родным языком партнера в ситуации реального или виртуального общения. В основу метода легли идеи А.Г. Ривина, а в России В.К. Дьяченко. Общение осуществлялось сначала в письменной форме. В 1992-94гг. в странах Европы начался новый период общения через всемирную сеть Интернет.

В ИМОП есть кафедра регионоведения, где обучаются российские студенты, они изучают иностранный язык тех регионов, где им придется работать, в частности, китайский язык. Мы решили этим воспользоваться и провели совместные занятия. Всех студентов мы разделили на пары: китайский студент – российский студент, заранее обсудили методику с преподавателями китайского языка. Студенты получили задание познакомиться на русском и на китайском языках, затем побеседовать на конкретную тему урока.

Китайцы обучали русских студентов и наоборот. Успех был ошеломляющий. У китайцев пропал барьера страха перед общением, они заговорили по – русски, а затем продолжили знакомство после занятий. Этот метод дал эффект, которого мы не ожидали.

Мы начали разрабатывать серию учебных пособий для самостоятельной работы учащихся по сопоставительной грамматике русского и иностранных языков. Это пособие "Компаративная русско – английская грамматика" [Т.И. Капитонова, Г.А. Плоткина 2013г], "Русская грамматика для испаноговорящих" [Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин 2014г.], а в 2008 году было издано учебное пособие по сравнительной грамматике для китайских студентов [Г.Н.Богданова, Т.И.Капитонова, И.Э.Кружков], планируется создание пособий с другими иностранными языками.

В 2008 году вышла книга Т.И. Капитоновой, Л.В. Московкина, А.Н. Щукина "Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному" (4), которая отразила традиции и перспективы развития данного направления. При этом авторы книги исходили из положения, что не существует единого универсального метода обучения, одинаково пригодного для различных условий и целей преподавания языка, и при выборе метода необходимо руководствоваться комплексом обстоятельств: целью, продолжительностью, профилем обучения, уровнем подготовки учащихся, их интересами, внешними и внутренними мотивами, наконец, квалификацией преподавателя, его готовностью к работе по избранному методу, а также наличием соответствующих учебных пособий и технических средств.

Для современного этапа развития методики обучения русскому языку как иностранному характерна модернизация существующих и создание новых методов и моделей обучения русскому языку, применение новых технологий обучения, в том числе дистанционных проектов, обеспечивающих интенсификацию учебного процесса, эффективность и качество подготовки иностранных учащихся по русскому языку.

Литература:

1. *Костомаров В.Г., Митрофанов О.О.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М. 1973.
2. *Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г., Вятюгнев М.Н. и др.* Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 1990.
3. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб:»Златоуст», 2005.
4. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М. Изд-во «Русский язык. Курсы», 2008.
5. *Капитонова Т.И., Плоткина Г.А.* Компаративная русско – английская грамматика: учебное пособие для иностранных студентов (базовый уровень)- Спб.: Златоуст,2013. – 136 с.
6. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В.* Русский язык для испаноговорящих. Учебное пособие для иностранных студентов. Элементарный уровень. Спб: Златоуст,2014.

УДК 811: 378.016

С.В. Коротаева

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ У ИНОСТРАННЫХ АСПИРАНТОВ

Статья посвящена проблемам обучения на подготовительном факультете студентов инженерно-технических специальностей, имеющих дипломы о высшем образовании иностранных государств и поступающих в аспирантуры российских вузов. Статья написана с учётом многолетнего опыта работы преподавателя русского языка как иностранного, содержит методические рекомендации по индивидуальной работе с будущими аспирантами и созданию учебных пособий для данного контингента обучающихся, имеет практическую направленность.

Ключевые слова: языковая компетенция, терминология, аутентичный текст, тезаурус, семантическое поле.

S.V. Korotaeva

INDIVIDUAL APPROACH TO THE FORMATION OF FUTURE GRADUATE STUDENTS AT THE PREPARATORY FACULTY, COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHING AND PROFESSIONAL SPHERE

The article is devoted to the problems of training at the preparatory faculty students of engineering disciplines, having diplomas of higher education of foreign States and enrolled in graduate studies in Russian universities. The article is written based on long experience of teaching Russian as a foreign language, contains guidelines for individual work with prospective graduate students and the creation of learning AIDS for this population of students, has a practical orientation.

Keywords: language competence, terminology, authentic text, thesaurus, semantic field.

«В процессе реформирования высшего профессионального образования возник ряд сложностей в определении статуса РКИ в российских вузах, что привело к значительному сокращению часов, выделяемых иностранцам на изучение русского языка» [2]. Максимальное количество часов, отведённых на изучение русского языка в течение одного учебного года, сохраняется на подготовительных факультетах российских вузов. На довузовском этапе обучения в основном осуществляется подготовка иностранных студентов к поступлению на первые курсы вузов Российской Федерации в соответствии с «Требованиями к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным» (ТРКИ-1). «На формирование коммуникативной компетенции общего владения отводится примерно 450 часов, в том числе в учебно-профессиональной сфере общения – не менее 150 часов» [1].

Наряду с будущими первокурсниками на подготовительных факультетах обучаются студенты, уже получившие высшее образование в своих странах и изъявившие желание продолжить образование в магистратурах и аспирантурах российских вузов. Специфика формирования на подготовительных факультетах учебных групп, как правило, не позволяет создавать группу, состоящую только из будущих магистрантов и аспирантов, что, вне всяких сомнений, облегчало бы задачу преподавателей по формированию у таких студентов профессионально ориентированной языковой компетенции. Фактически учебные группы формируются по мере прибытия иностранных студентов и чаще всего оказываются смешанными: в них обучаются как студенты, не имеющие высшего образования, так и уже дипломированные специалисты. На начальном этапе обучения, предполагающем овладение элементарным и базовым уровнями языка, проблема не столь значима: у всех студентов должны быть сформированы устойчивые фонетические и лексико-грамматические навыки в соответствии с предъявляемыми программными требованиями. Однако во втором семестре, на стадии овладения I Сертификационным уровнем языка, всё более очевидным становится тот факт, что студенты, обучающиеся в смешанной группе, к концу учебного года должны быть подготовлены

преподавателем русского языка к решению разных учебных задач.

Будущие студенты бакалавриата и магистратуры впоследствии продолжат на основных факультетах заниматься русским языком в рамках подготовки к успешному прохождению тестирования по II Сертификационному уровню. Для его достижения, предположительно, требуется не менее 720 учебных часов: 380 часов требуется для достижения второго сертификационного уровня общего владения русским языком и 340 часов требуется иностранным учащимся, владеющим русским языком на первом сертификационном уровне, для достижения второго сертификационного уровня с учётом профессиональной ориентации. Именно успешное прохождение тестирования по II Сертификационному уровню даёт иностранному студенту право на получение диплома бакалавра гуманитарного (за исключением филологического), естественнонаучного, медико-биологического, инженерно-технического и экономического профилей, а также диплома магистра тех же профилей лицам, поступившим в магистратуру с дипломом бакалавра иностранного вуза.

Аспиранты тоже должны владеть русским языком в объёме, обозначенном «Требованиями ко Второму сертификационному уровню владения русским языком как иностранным» (ТРКИ-2), ибо выдача диплома кандидата наук также напрямую зависит от успешного прохождения тестирования по II Сертификационному уровню. Однако уже по окончании подготовительного факультета будущие аспиранты через довольно непродолжительное время сдают вступительные экзамены в аспирантуру по русскому языку, а также по философии и специальности – тоже на русском языке. Особую трудность вступительные испытания по профильному направлению подготовки представляют для студентов инженерно-технических специальностей, в силу того что терминологический аппарат технических дисциплин чрезвычайно сложен и не только не относится к сфере активного употребления, но и не популяризируется, как это в последнее время всё чаще происходит, например, со специальной медицинской лексикой. В качестве наглядного примера приведём экзаменационные вопросы, на

которые в прошлом году выпускник подготовительного факультета, поступающий в аспирантуру по направлению «Информатика и вычислительная техника», должен был ответить письменно и устно на экзамене по специальности: *1. Математические методы исследования операций. 2. Основные проблемы искусственного интеллекта. 3. Значение моделирования и симуляции для проектирования и анализа систем.* Спросим риторически: может ли иностранный студент, проучившийся на подготовительном факультете восемь месяцев, через две недели после его окончания самостоятельно ответить на заданные вопросы? Заметим также, что занятия по русскому языку в аспирантуре не предусмотрены, а самостоятельная научно-исследовательская работа, на первом этапе обучения заключающаяся в основном в ознакомлении с литературой по теме предполагаемого диссертационного исследования, начинается буквально с первых дней. Где, когда и под чьим руководством будущий аспирант должен был овладеть профессионально ориентированной лексикой, выходящей за лексический минимум первого сертификационного уровня, который представлен 39 лексическими единицами в ТРКИ-1 в разделе 2.5.3.1.«Лексика по специальности «Информатика»?

Решению такого рода проблем будет способствовать «создание эффективных методик <...> обучения русскому языку иностранных учащихся инженерного профиля <...> на базе аутентичных учебных текстов» [2] и использование их уже на этапе довузовской подготовки. Профессиональный и моральный долг преподавателя русского языка как иностранного – подготовить студента вверенной ему группы к продолжению обучения на русском языке. Поэтому преподаватель подготовительного факультета, в группе которого оказываются будущие аспиранты инженерно-технических специальностей, должен творчески подойти к решению поставленной перед ним профессиональной задачи и иметь представление об уже разработанных частных методиках, позволяющих иностранцу в короткие сроки овладеть русским языком как инструментом получения профессиональных знаний. В его задачи входит тщательно продумать методы работы студента с аутентичными учебными текстами

и обеспечить эту работу соответствующими грамматическими знаниями и лексическим минимумом. Безусловным преимуществом в таких случаях является одно направление подготовки студентов группы: например, только инженеры-строители или только специалисты в сфере информационных технологий. Но, как правило, в группе (даже если это группа, состоящая исключительно из дипломированных специалистов) собраны будущие аспиранты разных специальностей. В связи с этим представляется целесообразным, с одной стороны, использовать индивидуально ориентированный подход в обучении, а с другой – придавать большее значение самостоятельной подготовке студентов к аудиторным занятиям.

Преподаватель-русист подготовительного факультета должен чётко представлять, к каким видам речевой деятельности он в первую очередь обязан подготовить своего студента. На первом курсе аспирантуры в соответствии с учебными планами подготовки кадров высшей квалификации аспиранты готовятся к сдаче кандидатских экзаменов по английскому языку, истории и философии науки. В процессе этой подготовки они знакомятся с профессионально ориентированными текстами на английском языке в целях самостоятельного перевода их на русский язык и с текстами о становлении и развитии науки и научной мысли. Кроме того, в рамках участия в научно-исследовательском семинаре они обязаны читать литературу по теме предполагаемого исследования, в основном на русском языке, и конспектировать основные положения прочитанного, которые впоследствии будут обсуждать со своим научным руководителем. Следовательно, по окончании подготовительного факультета у аспиранта в первую очередь должны быть в полной мере сформированы навыки изучающего, поискового и просмотрового чтения, реферирования и тезирования научных текстов. Во-вторых, он должен уметь излагать материал в той доступной грамматической форме, которая позволит ему говорить – участвовать в беседах на научные темы, избегая сложных грамматических форм (особых глагольных форм, имён существительных с отвлечённым значением, сложноподчинённых предложений), лежащих в основе научного стиля речи.

Обучение научному стилю речи – неотъемлемая часть языковой подготовки студентов негуманитарных вузов, поскольку «научная речь является не только средством овладения определённой информацией, но и средством её реализации в конкретных видах учебно-профессиональной деятельности: в докладах и выступлениях на семинарах, конференциях»[4], в научных статьях и диссертациях. «Сегодня, когда в вузовских программах увеличивается число часов на самостоятельную работу, навыки устного и письменного реферирования становятся просто необходимыми. Однако, как показывает практика, именно эти навыки и не сформированы даже у студентов старших курсов»[4]. Начало формированию таких навыков, способствующих развитию коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере, должно быть положено уже на этапе довузовской подготовки. Безусловно, это непростая задача, в силу того что «научный стиль речи, обслуживающий сферу науки и производства и предназначенный для передачи объективной информации о природе, человеке и обществе, отличается рядом общих черт, обусловленных особенностями научного мышления, в том числе отвлечённостью и строгой логичностью изложения» [5]. Иностранные же студенты, поступающие в магистратуры и аспирантуры российских вузов, должны овладеть им в максимально сжатые сроки наряду с общелитературным языком.

Реализации поставленной задачи может способствовать создание профессионально ориентированных учебников и учебных пособий для будущих магистрантов и аспирантов инженерно-технических специальностей, обучающихся на подготовительном факультете, в которых будет представлен не только изучаемый лексико-грамматический материал первого сертификационного уровня, нуждающийся в отработке и закреплении, но и, в пропедевтических целях, некоторые грамматические конструкции и лексические единицы, соответствующие «Требованиям ко Второму сертификационному уровню владения русским языком как иностранным» (ТРКИ-2), что обусловлено заведомо неравными условиями, в которых в начале предстоящего учебного года окажутся магистранты

и аспиранты по сравнению даже с иностранными выпускниками российского бакалавриата. В связи с этим насущным и целесообразным представляется создание профессионально ориентированных пособий «по развитию устной и письменной речи на материале подъязыка специальности <...> для развития навыков и умений в области чтения с серией дотекстовых и послетекстовых упражнений <...> на основе тематико-ситуативного принципа и принципа «типовых текстов», или типовых речевых произведений. Тематико-ситуативный принцип предполагает выделение типовых ситуаций в подъязыке специальности и выявление языковых средств, обслуживающих эти ситуации»[3]. Так, в пособии для студентов подготовительного факультета, поступающих в аспирантуру по направлению «Информатика и вычислительная техника», например, могут быть предложены следующие темы, представляющие предмет – персональный компьютер (ПК):

1. Квалификация предмета (определение понятия, введение термина, описание строения, назначение ПК).
2. Применение и использование ПК.
3. Описание механических и технологических свойств ПК.
4. Условно-временные и причинно-следственные характеристики процессов, осуществляемых ПК.
5. Способы воздействия на ПК.
6. Сопоставление ПК с другими предметами класса.

«Принцип «типовых текстов», или типовых речевых произведений, предполагает выделение в подъязыке специальности ключевых тем и подбор нескольких типовых вариантов текстов, раскрывающих эти темы. Варианты текстов должны отличаться набором лексико-грамматических единиц и наличием определённых частей текста, определённым типов связи между частями. Пособия такого типа могут включать в себя небольшой лексико-грамматический раздел (алгоритмы), небольшое количество языковых упражнений и большое количество речевых, вырабатывающих умения говорения (монолог и диалог по специальности) и письма. Пособие должно быть снабжено схемами, таблицами,

рисунками, стимулирующими неподготовленное высказывание в устной и письменной форме»[3].

К сожалению, таких пособий крайне мало, тогда как нужда в них велика: в век глобализации и высоких скоростей все стремятся получить качественные знания в максимально сжатые сроки, а мировая конкуренция в сфере образовательных услуг неуклонно растёт. Студент-иностранец поедет учиться туда, где ему уже изначально, на этапе довузовской подготовки, будет предложена наиболее комфортная образовательная среда. Поэтому зачастую преподавателю РКИ на подготовительном факультете приходится самостоятельно находить аутентичные тексты по разным специальностям, адаптировать их в соответствии с изучаемым или изученным грамматическим материалом, формулировать задания и создавать упражнения, направленные на обучение всем видам речевой деятельности. Это трудная, но благодатная работа, ибо «методическая копилка» постоянно пополняется, что позволяет впоследствии не «изобретать колесо», а лишь совершенствовать инструментарий профессиональной деятельности, самостоятельно создавать учебные пособия. Так, например, автором статьи в течение учебного года целенаправленно отбирались и обрабатывались научно-популярные, научно-информативные (научно-деловые) и учебно-научные тексты по информатике и информационным технологиям. Выбор именно этих подстилей научного стиля речи был обусловлен целевой установкой в использовании.

На начальном этапе обучения языку специальности представляется методически оправданным знакомить обучающихся с текстами, написанными в научно-популярном стиле, который адресован «не специалисту, а широкому кругу читателей, поэтому данные излагаются в доступной и занимательной форме. Научно-популярное изложение по характеру близко к художественным жанрам, для него характерна эмоциональная окрашенность языковых средств, замена узкоспециальных терминов общедоступными, обилие конкретных примеров и сравнений, употребление образных средств языка и элементов разговорной речи»[5]. По мере освоения терминологического аппарата становится возмож-

ным ознакомить студентов с более сложным научным языковым подстилем – научно-информативным. «Научно-информативный (научно-деловой) подстиль имеет следующие отличительные признаки: стереотипность композиции, максимальную стандартизацию языковых средств, унификацию синтаксических конструкций. Его основное назначение – сообщение информации с максимально точным объективным описанием имеющихся фактов»[5]. Такие характеристики научно-информативного подстиля позволяют преподавателю РКИ постепенно и щадяще, то есть максимально эффективно формировать у студентов профессионально ориентированную языковую компетенцию.

Наконец, на завершающем этапе изучения языка специальности на подготовительном факультете студенты должны овладеть навыками чтения учебной литературы, написанной в учебно-научном стиле, который является важным подстилем научной литературы. В научной литературе даётся изложение основ наук. Отличительными признаками учебно-научного подстиля, «вытекающими из направленности адресату – будущему специалисту, являются тематическое ограничение изложения основ наук, обучающий характер, изобилие определений, примеров, иллюстраций, пояснений, толкований»[5].

Таким образом, знакомя будущих аспирантов инженерных специальностей с вышеперечисленными подстилями научного стиля речи в заданной последовательности, представляется возможным подготовить их к предстоящей самостоятельной работе с текстами собственно научного (академического) подстиля, адресованного специалистам. «Важными признаками данного подстиля являются точность информации, убедительность аргументации, логическая последовательность изложения, лаконичность формы. Этот подстиль реализуется в диссертациях, монографиях, научных статьях»[5], с которыми предстоит работать будущим аспирантам непосредственно по окончании подготовительного факультета.

В соответствии с вышеизложенной концепцией на довузовском этапе обучения русскому языку будущему аспиранту, имеющему

диплом инженера по специальности «Компьютерные системы и сети», автором статьи были предложены в заданной последовательности небольшие научно-популярные тексты с семантическим полем «информация, информационный обмен» *«Человек в информационном пространстве»* и *«От регистрации сигнала – к получению информации»*, а затем учебно-информативные и учебно-научные тексты о принципах работы и устройстве компьютера *«Этапы компьютерной обработки данных»*, *«Кодирование данных»*, *«Методы компьютерной обработки данных»*, *«Аппаратное обеспечение компьютера»*, *«Программное обеспечение компьютера»*, *«Компьютерные сети»*. Все тексты концептуально взаимосвязаны: информация, содержащаяся в каждом последующем тексте, расширяет и углубляет предыдущую, а последний текст является заключительным в кольцевой композиции группы представленных текстов. Если в первом тексте, где речь ещё не идёт о компьютерах, говорится о том, что в процессе постоянного взаимодействия с объектами живой и неживой природы человек получает новые знания, приобретает разного рода информацию, участвует в информационном обмене, то в заключительном тексте внимание акцентировано на том, что человек, пользующийся персональным компьютером, не подключённым к глобальной или локальной сети, оказывается в замкнутом информационном пространстве.

Тематика и последовательность текстов определялись самим будущим аспирантом, являющимся дипломированным специалистом в данной сфере профессиональной деятельности. Это вполне соответствует следующему «базовому положению концепции обучения русскому языку учащихся инженерного профиля: выбор области знания <...> и степень содержательной значимости отобранного текстового материала определяется не русистами, а преподавателями-предметниками» [2]. В конкретном случае в роли преподавателя-предметника выступил сам обучаемый, предложив презентацию научного материала на русском языке сообразно собственным учебно-научным целям. Задача преподавателя-русиста заключалась в методическом обеспечении учебного процесса: отборе и адаптации текстов по предложенной

тематике, выделении терминологического аппарата и обслуживающего его лексико-грамматического материала, создании заданий для самостоятельной и аудиторной работы. Перед каждым текстом представлены родо-видовые понятия, встречающиеся в тексте, которые учащийся должен перевести на английский язык (при необходимости – на родной язык) и включить в свой профессиональный тезаурус, а также словообразовательные цепочки, способствующие формированию навыка определения корневой морфемы слова и создания «семантических гнёзд». Кроме того, непосредственно перед текстами указаны типы грамматических конструкций, характерных для научного стиля речи, на которые в процессе чтения студент должен обратить внимание.

Задания в форме установок на поиск определённой информации и вопросов, контролирующих степень понимания, располагаются непосредственно после текстов, в силу того что чтение носит изучающий характер. Главной целью работы с текстами является обучение «так называемому «учебному говорению», <...> дающему «выход в речь» на основе прочитанного»[3]. В качестве последнего задания студенту предлагается составить номинативный или тезисный план текста и рассказать текст, опираясь на него. Такого рода задание соответствует методической установке на то, что удовлетворительная реализация принципа коммуникативной направленности обучения неродному языку возможна лишь в том случае, когда студент научился «продуцировать текст на изучаемом языке посредством овладения речевыми стратегиями и тактиками» [2].

Резюмируя изложенное, скажем, что эффективно подготовить будущего иностранного аспиранта инженерно-технического профиля к дальнейшему обучению чрезвычайно сложно в силу целого комплекса вышеперечисленных проблем, но, пока преподаватель русского языка как иностранного входит в аудиторию, он обязан решать все поставленные перед ним задачи. Представляется, что индивидуальный подход в обучении русскому языку на подготовительном факультете дипломированных специалистов не только имеет право на существование, но и является креативным, способствующим достижению студентами максимально высоких результатов обучения, с одной стороны, и профессиональному и интеллектуальному развитию преподавателей РКИ – с другой.

Литература:

1. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н.П.Андрюшина и др. – 3-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015. – 64 с.

2. *Васильева Т.В.* Информатика: книга для преподавателя: учебное пособие по языку специальности. – СПб.: Златоуст, 2012. – 72 с.

3. *Т.А.Вишнякова.* Некоторые вопросы методики преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения. – М.: УДН, 1976. – 118 с.

4. *Н.И.Колесникова.* От конспекта к диссертации. – М.: Наука, 2009. – 288 с.

5. *И.Г. Проскурякова и др.* Пособие по научному стилю речи. – М.: Наука, 2004. – 315 с.

УДК 811.161.1

Ю. А. Кумбашева

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В статье рассматриваются вопросы содержания курса «русский язык и культура речи» в иностранной аудитории — такие, как изучение особенностей функциональных стилей, анализ активных процессов, происходящих в языке, изучение лексических и синтаксических экспрессивных средств языка. Подчёркивается, что студенты должны иметь не только теоретические представления о системе функциональных стилей, но и уметь правильно пользоваться различными стилистическими средствами языка в речевой практике. В статье приводятся примеры некоторых упражнений, которые могут быть использованы в курсе.

Ключевые слова: культура речи, функциональный стиль, фразеология, экспрессивные конструкции, заимствования, язык рекламы

Kumbasheva Julia

THE CONTENT OF THE COURSE «RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH» IN A FOREIGN AUDIENCE

The article deals with the content of the course “Russian language and culture of speech” in a foreign audience — studying of the peculiarities of functional styles, analysis of active processes in the language, studying of lexical and syntactic expressional means of language. Students must have not only a theoretical understanding of the system of functional styles, but also to be able correctly use various stylistic means of language in speech practice. The article gives examples of some exercises that can be used in a course.

Key words: Culture of Speech, functional style, phraseology, expressional designs, foreign words, language of advertising

Преподавание дисциплины «Русский язык и культура речи» в иностранной аудитории имеет ряд специфических особенностей по сравнению с тем, как этот курс читается для носителей языка.

И прежде всего курс «русского языка и культуры речи» для иностранцев должен носить максимально практическую направленность.

Как нам представляется, наибольший акцент в этом курсе необходимо сделать на изучении системы функциональных стилей русского языка. Это необходимо сделать прежде всего потому, что студенты-иностранцы не всегда способны различить стилистические нюансы того или иного высказывания и правильно использовать стилистически маркированные языковые единицы в своей речи. Это приводит порой к грубым стилистическим ошибкам — поэтому студентам-иностранцам необходимо не только иметь и теоретические представления о системе функциональных стилей, но и уметь правильно пользоваться различными стилистическими средствами языка в речевой практике.

В качестве упражнений, закрепляющих материал по стилистике на практике, нам представляется возможным предложить следующие задания:

– чтение текстов различных стилей на одну и ту же тему и характеристика их стилистической принадлежности;

– составление текстов на заданную тему в том или ином стиле (в особенности это касается тестов официально-делового стиля — документов различного типа).

Кроме того, для анализа и закрепления каждого конкретного стиля также можно предложить ряд упражнений, автоматизирующих и закрепляющих навыки владения этим стилем. Так, при рассмотрении официально-делового стиля уместным было бы обратить внимание учащихся на тождественные по смыслу, но различающиеся по стилистической окраске синонимичные конструкции нейтрального и официально-делового стиля:

– Довести до сведения	– Сообщить / проинформировать
– Оказать поддержку	– Помочь / поддержать
– Принять меры	– Сделать что-то, чтобы решить проблему
– Находиться в неудовлетворительном состоянии	– Не работать, быть в плохом состоянии

При рассмотрении научного стиля необходимо дать студентам представление о структуре научных статей, аннотаций, рецензий, а в качестве упражнений могут использоваться задания на подстановку подходящих по смыслу лексических единиц, на дополнение и составление предложений, например:

Упражнение: *Дополните текст подходящими по смыслу словами*.

Авторы статьи прежде всего ... внимание на проблемы, существующие в современном русском языке. Объектом исследования в статье ... современное состояние русского языка. В качестве примера авторы статьи ... высказывания многих современных политических деятелей. Особое внимание в работе ... языку как средству формирования мировоззрения. В монографии собраны и ... десятки конкретных примеров нарушений норм русского литературного языка. Публикация ... студентам отделений и факультетов журналистики, филологам, работникам печати. В статье ... проблемы нормы и нарушения языковой нормы.

При рассмотрении публицистического стиля также очень важно уделить внимание сопоставлению «расчленённых» конструкций, свойственных публицистике и «синтетических» разговорных конструкций:

Разговорный (нейтральный) стиль	Официально-деловой стиль
– Приехать	– Прибыть с визитом
– Уехать (по окончании визита)	– Отбыть на родину
– Участвовать	– Принимать участие
– Говорить (о президентах, главах государств)	– Вести беседу / переговоры
– Выразить своё мнение, отношение (*о чём-либо, к чему-либо*)	– Коснуться проблем / обсудить проблемы
– Договориться	– Прийти к соглашению

Здесь также необходимо использовать упражнение на подстановку и составление фраз:

Упражнение: *Дополните текст подходящими по смыслу словами*:

Президент России на этой неделе ... с официальным визитом Финляндию и ... переговоры с президентом Финской республики.

Президенты двух стран ... вопросы энергетической безопасности Европы.

Тексты художественной литературы — наиболее трудный для анализа материал. Однако тесты второго и последующих сертификационных уровней предполагают умение студентов работать и с текстами художественной литературы, поэтому упражнения на дополнение текстов подходящими по смыслу и стилистической окраске словами будут необходимы и здесь:

Упражнение: *Дополните текст подходящими по смыслу словами*:

Было тихое летнее утро. Солнце уже довольно высоко ... на чистом небе; но поля еще ... росой, из недавно проснувшихся долин ...душистой свежестью, и в лесу, еще сыром и не шумном, весело ... ранние птички. На вершине пологого холма, сверху донизу ... только что зацветшею рожью, виднелась небольшая деревенька. К этой деревеньке, по узкой проселочной дорожке, ... молодая женщина, в белом кисейном платье, круглой соломенной шляпе и с зонтиком в руке.

Что касается разговорного стиля и активно проникающих в него элементов жаргона и просторечия, то иностранные студенты должны получить навыки распознавания и анализа и этих стилистических пластов языка. Студентам можно предложить объяснить, как они понимают некоторые разговорные слова (такие, как *открывашка, читалка, столовка, раздевалка* и т. п), а также — «перевести» с официально-делового языка на разговорный ряд лексических единиц.

Упражнение: *«Переведите» с официально-делового стиля на разговорный:*

Электропоезд, метрополитен, авиалайнер, предъявите документы, место жительства, семейное положение, бракосочетание, бракоразводный процесс, малолетний ребёнок, лишение свободы, места лишения свободы, отбывать срок.

Кроме того, нам представляется необходимым привести в этом курсе и минимальные сведения о явлениях, не входящих в круг нормативных явлений языка — просторечии и сленге, преимущественно — компьютерном сленге, так как студенты часто сталкиваются с ним в повседневной жизни.

Особого внимания в курсе «Русского языка и культуры речи» для иностранных студентов заслуживают экспрессивные средства русского языка — такие, как фразеология, использование слов (в частности — глаголов движения) в переносном значении, экспрессивные синтаксические конструкции, использование антонимов, синонимов и т. д.

Работа с фразеологическими единицами языка в иностранной аудитории необходима как для расширения словарного запаса учащихся, так и для развития их лингвострановедческих навыков. Несомненно, работа с фразеологией предполагает помощь и комментарии преподавателя. То есть прежде чем студенты начнут непосредственно выполнять упражнения и подбирать синонимы к фразеологизмам, предполагается, что значение этих фразеологизмов им уже будет известно. Предварительная работа может быть проделана как на уроке (например, сопоставление фразеологизмов родного языка учащихся и русских фразеологизмов с целью выявления их сходств и различий), так и в виде домашнего задания (самостоятельная работа учащихся с фразеологическим словарём).

В качестве упражнений студентам может быть предложено найти соответствия между фразеологизмами и их значением.

Упражнение: *Определите значение фразеологизмов, найдите им соответствия:*

1. Говорить за глаза	1. Говорить в тайне, в секрете от кого-то
2. У семи нянек дитя без глазу	2. Можно увидеть, но нельзя получить
3. За ним глаз да глаз нужен	3. Очень темно
4. В своём глазу бревна не замечает, а в чужом сучок видит	4. Если за одно дело отвечает много людей, результата не будет
5. Видит око, да зуб неймёт	5. Удивиться
6. Хоть глаз выколи	6. Нужно уделять ему много внимания
7. Широко открыть глаза	7. Видеть только чужие недостатки

И уже следующий этап работы — поиск подходящих по смыслу и стилистической окраске фразеологизмов и подстановка их в тот или иной контекст:

Упражнение: *Вставьте подходящие по смыслу слова или фразеологизмы:*

– На улице очень темно, ...	– Куда глаза глядят – Хоть глаз выколи – С глазу на глаз
– Он шёл по улице просто так, ...	– С глазу на глаз – Куда глаза глядят – Глаз да глаз
– В магазине так много всего нового и интересного — у меня ...	– Глаз да глаз – Куда глаза глядят – Глаза разгорелись
– Мне нужно поговорить с тобой ...	– С глазу на глаз – Хоть глаз выколи – За глаза

Экспрессивные синтаксические конструкции также представляют большой интерес, но в то же время и довольно трудны для восприятия в иностранной аудитории. Поэтому также предполагается, что студентов необходимо сначала познакомить с этими и подобными конструкциями. Приведём примеры возможного толкования некоторых экспрессивных конструкций:

Конструкция	Значение
Где там + сущ. Где там закончили! Только начали! **Какое там / какой там.....** Какое там закончили!	Значение **ОТРИЦАНИЯ:** Ещё не закончили, только начали
Как (было) не + inf. Как было не купить!	= **НЕВОМОЖНО:** Невозможно было не купить
Что ни..... то ..... Что ни год, то новая книга!	Значение повторяющегося действия = **КАЖДЫЙ**: Каждый год у него выходит новая книга
Не...., так Не сегодня, так позже	**НЕИЗБЕЖНОСТЬ** действия: Если не сделаю сегодня, сделаю позже

И лишь после такой презентации можно предлагать студентам выполнять упражнения на постановку / использование экспрессивных синтаксических конструкций с последующим выходом в речь:

Упражнение: *Подберите нейтральные синонимические конструкции к экспрессивным конструкциям:*

– Он поступил не куда-нибудь, а в Кембридж!	– Он никуда не поступил. – Он поступил в Кембридж. – Он не поступил в Кембридж.
– Он получил хороший аттестат? – Где там хороший! Никуда поступить не может!	– Он получил плохой аттестат. – Он получил хороший аттестат. – Он не может получить аттестат.
– Можно мне у тебя пожить недельку? Мне некуда идти...	– Я никуда не хочу идти. – Нет места, куда я могу пойти. – Мне никуда не надо идти.
– Тоже мне, инженер! Простой чертёж не можешь понять!	– Ты хороший инженер. – Я инженер, и ты тоже инженер. – Ты плохой инженер.

Также нам представляется необходимым в курсе «русский язык и культура речи» уделить внимание активным процессам, которые происходят в современном языке — это, прежде всего, активизация заимствований, молодёжного жаргона, развитие языка рекламы. Именно эти сферы языка активно развиваются, но в то же время менее всего освещены в учебной литературе для иностранцев, изучающих русский язык, поэтому необходимость изучения этих тем в курсе «русского языка и культуры речи» не вызывает сомнений.

Студенты должны умет различать стилистическую принадлежность тех или иных речевых единиц — в том числе и лексики сниженной. В качестве упражнений студентам может быть предложено распределить слова в соответствии с их стилистической окраской:

Упражнение: *Сгруппируйте данные ниже слова по стилистической окраске:*

Стилистически нейтральная лексика	**Стилистически сниженная лексика**	**Стилистически возвышенная лексика**
Образец: Говорить	Трепаться	Произносить речь

1) Умереть – преставиться – сдохнуть
2) Машина – тачка – автомобиль
3) Универ – университет – высшее учебное заведение
4) Деньги – мани / бабки – денежные единицы
5) Базарить – спорить – дискутировать

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает появление в современном языке такого пласта лексики, как компьютерный или Интернет-сленг. Здесь студентам могут быть предложены упражнения на подстановку подходящих по смыслу слов:

Упражнение: Вставьте подходящие по смыслу слова:

– Компьютер плохо работает, его надо ..... ;

– Я ещё буду работать с этим документом, изменения в нём нужно ..... ;

– Эти файлы мне не нужны, их можно ..... ;

– Я ..... из Интернета новую музыку;

– Мы ..... новую программу;

– Чтобы продолжить, ... любую клавишу;

– Этот текст должен отличаться от основного текста — его надо ..... .

– Из этого документа нужно ..... абзац и ..... его в другой документ.

Слова для справок: скачать, вставить, удалить, выделить, вырезать, перезагрузить, сохранить, нажать, установить.

Кроме того, с изменением и развитием языка непосредственно связано и развитие культуры в обществе, в том числе — и культуры массовой, ведь именно она занимает большое место в структуре современного общества. Один из исследователей массовой культуры Ю. М. Лотман определяет её как «совокупность литературных жанров и форм, обращённых к неквалифицированному читателю», который воспринимает текст произведения

без рефлексии, не размышляет над его эстетической ценностью. Такие произведения носят упрощённый характер.* Главное отличие массовой литературы от литературы высокой состоит в том, что массовая литература служит только для развлечения, отдыха читателя. Язык такой литературы также претерпевает изменения, о которых следует упомянуть в курсе русского языка и культуры речи — он становится примитивным, в нём используются клише; кроме того, массовая литература характеризуется упрощённостью форм, бедностью языка и средств языковой выразительности, в её основе лежат не размышления и переживания героев, а события. Тем не менее, такая литература пользуется большой популярностью, и необходимость рассмотреть это явление в курсе русского языка и культуры речи не вызывает сомнений.

Литература

1. *Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И.* Современный русский язык. М., 2002. – 528 с.
2. *Костомаров В.Г.* Языковой вкус эпохи. СПб., 1999. – 280 с.
3. *Крысин Л.П.* Введение // Современный русский язык. Социальная и функциональная дифференциация. М., 2003. С. 13 – 33
4. *Лотман Ю.М.* Массовая литература как историко-культурная проблема // Ю. М. Лотман. О русской литературе. — СПб.: Искусство-СПБ, 1997. – 544 с.
5. *Черняк В. Д., Черняк М. А.* Заглавия массовой литературы и речевой портрет современника // http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_298

*Лотман Ю. М. Массовая литература как историко-культурная проблема // Ю. М. Лотман. О русской литературе. — СПб.: Искусство-СПБ, 1997. С. 214

УДК 372.811.161.1

Никитина Е.А., Степанова Л.Ю.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ СОВРЕМЕННЫХ СМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В данной статье рассматриваются некоторые вопросы использования газетных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному для формирования коммуникативной компетенции учащихся Программы «Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации». В работе приведены ссылки на исследования в области работы с газетным текстом в аудитории, изучающей иностранный язык. Также перечислены некоторые приёмы работы и примеры заданий, которые можно использовать при ознакомлении иностранных учащихся с газетным текстом.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные учащиеся, обучение чтению, газетный текст.

Nikitina E.A., Stepanova L.U.

USE OF THE TEXT OF MODERN MEDIA AT TRAINING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

The article describes some issues of using Russian newspapers in teaching Russian as foreign language. In this article teaching process based on using Russian newspapers implies to improving communicative skills of groups of the foreign students who applied to the program “Training of foreign citizens to study in universities of the Russian Federation”. It also presents the references to some works related to teaching reading skills and working with newspaper text in teaching foreign languages. This article includes examples of some exercises, tasks and discussion topics that might be used in teaching Russian as foreign language.

Key words: Russian as foreign language, foreign students, teaching reading skills, newspaper text.

Изменения социальных условий в России последнего десятилетия особенно ярко отразились в языке газеты. В практике преподавания русского языка как иностранного все больше используются газетные материалы, отражающие новую социальную действительность и новый «языковой вкус эпохи» (В.Г. Костомаров).

Актуальность исследования обусловлена важностью использования современных газетных текстов в преподавании русского языка как иностранного и недостаточной разработанностью теоретических и методических основ обучения иностранных учащихся чтению газетных текстов в методике преподавания русского языка как иностранного.

Федеральные государственные требования по русскому языку как иностранному устанавливают следующие требования:

1. Уметь читать небольшие тексты из газет, журналов, книг; понимать общее содержание прочитанного, отдельные детали, выводы и оценки автора.

2. Уметь писать текст из 20 предложений на одну из предложенных тем: о себе, своей семье, учебе, изучении иностранного языка, рабочем дне, свободном времени, родном городе, здоровье, погоде; передать основное содержание прочитанного или прослушанного текста на предложенную тему.

3. Понимать короткие диалоги и извлекать фактическую информацию (тема, время, отношения, характеристика объектов, цели, причины); понимать развернутые диалоги и выражать свое отношение к высказываниям и поступкам говорящих; понимать звучащие объявления, новости, информацию социально-культурного характера.

4. Уметь участвовать в диалогах в достаточно широком круге ситуаций повседневного общения, начинать, поддерживать и завершать диалог; вести беседу на различные темы (о себе, о работе, профессии, интересах, о стране, городе, вопросах культуры и т.д.); формулировать собственное высказывание на базе прочитанного текста социально-культурного характера.

5. Использовать грамматические и лексические навыки оформления высказываний в соответствии с намерениями, возникающими в простых ситуациях стандартного типа.

Объем лексического минимума должен достигать 2300 единиц [1].

Обучение русскому языку как иностранному предусматривает формирование у студентов коммуникативной компетенции, которая включает в себя лингвистический, профессиональный и национально-культурный аспекты. Формирование на разных этапах обучения коммуникативной компетенции студентов предполагает использование разнообразных дидактических средств, среди которых особое место занимает работа с текстами современных средств массовой информации.

В современном мире средства массовой информации являются неотъемлемой частью жизни людей. Они влияют на формирование сознания и поведения человека, на восприятие объективной действительности. Именно поэтому на занятиях в иностранной аудитории при обучении иностранным языкам, в том числе при обучении русскому языка как иностранному, чтение текстов СМИ является особенно актуальным.

Роль газетного текста в процессе преподавания русского языка как иностранного неоднократно была предметом лингвистических и педагогических исследований. Процесс работы с языком современной российской прессы при обучении русскому языку как иностранному описывался в трудах многих ученых, которые рассматривали различные его аспекты: 1) роль газетного текста в процессе формирования лингвокультурной, социокультурной компетенции иностранцев (А. Н. Васильева, И. П. Лысакова, Т. Н. Матвеева); 2) роль газетного текста в процессе формирования умений и навыков реферирования (И. В. Алещанова, Л. М. Бурдоленко, Е. В. Орлова, Н. О. Фролова); 3) жанрово-стилистический аспект изучения газетного текста (М. К. Барманкулов, Г. О. Винокур, В. Г. Костомаров, Л. М. Майданова, Г. Я. Солганик [2,3,4], К. А. Штерн).

Внимание исследователей также направлено на некоторые особенности языка в средствах массовой информации, которые описаны в работах многих ученых. Так Г.В. Степанов отмечал, что использование языка в современном мире имеет массовый характер [5].

Иными словами, форма общения или же сообщения усложняется, так как информация передается не одному адресату, а огромному количеству людей. В зависимости от аудитории используются разнообразные формы сообщения. В текстах описывается и отражается современное состояние языка и фиксируются изменения языковой действительности. Таким образом, газетный текст играет большую роль в ряде лингвистических и педагогических исследований, несмотря на его жанрово-стилистическую, лексическую и грамматическую сложность. Однако, жанровое разнообразие и массовый характер СМИ делают газетный текст ценным материалом в преподавании иностранным языкам, в том числе в преподавании русскому языку как иностранному.

Использование газетных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному способствует формированию и совершенствованию следующих компетенций учащихся:

– языковой компетенции, связанной с укреплением знаний о грамматических правилах русского языка;

– лингвистической компетенции, связанной с накоплением знаний о единицах языка, выразительных средствах языка;

– речевой компетенции, связанной с представлением речевого поведения личности в разных коммуникативных ситуациях;

– культуроведческой компетенции, связанной с получением знаний о фактах культуры российского народа;

– коммуникативной компетенции, обеспечивающей практическое применение культуроведческих, филологических, лингвистических знаний в процессе межкультурной коммуникации [6, с. 17-18].

Коммуникативная компетентность – главное требование к обучению иностранному языку в настоящее время, которая должна быть также развита у иностранных студентов, изучающих русский язык, поскольку от этого зависит степень их интеграции в российское общество. Использование газетных текстов на занятиях по РКИ способствует более быстрому процессу интеграции, так как являются хранителями лингвокультурологических и социальных ценностей русского народа.

Согласно новому словарю методических терминов и понятий, аутентичный текст – это устный и письменный текст, который является реальным продуктом речевой деятельности носителей языка неадаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком [7].

Язык СМИ оказывает сильное влияние на культуру и литературный язык, тем самым он обновляет словарный состав языка, формирует литературные нормы, новые предпочтения и языковые вкусы.

Методическое использование текстов современных СМИ предоставляет возможности для формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся. В ряде исследований, посвященных текстам СМИ, например, в статье С. В. Лазаренко «Виды связности газетного текста и приемы работы с ними на уроках РКИ» приведены основные приемы работы, которые можно использовать при ознакомлении иностранцев с видами связности газетного текста [8, с. 69]. Чтение газетных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному помогает пополнять знания учащихся фоновыми знаниями. Учащиеся одновременно учатся анализировать особенности текста и его социально-культурную значимость, вести дискуссию, выражать и отстаивать свою точку зрения, грамотно подбирать аргументы. Данная форма работы необходима для развития культуры речи учащихся, а также формирует сознание и поведение человека в условиях новой языковой и социокультурной среды, повышает качество практической подготовки иностранных абитуриентов к обучению в вузах Российской Федерации.

Чтение газеты на уроке предполагает несколько целей, среди которых развитие речевых навыков, стимулирование интереса студентов к русскому языку, знакомство с культурой, событиями и известными людьми России и Санкт-Петербурга, а также помощь при адаптации к жизни в русскоязычной среде.

Учебная работа движется от начальных навыков чтения газет до овладения самостоятельной письменной и устной речью на базе прочитанного материала. Работа с материалами периодической

печати является важной составной частью учебного процесса по иностранному языку. Правильно поставленное обучение чтению газетного текста способствует развитию речевых навыков, дает представление о русском речевом этикете, повседневной и общественной жизни русских людей, помогает иностранным учащимся адекватно реагировать на поведение носителей языка, правильно его оценивать и способствует воспитанию толерантности к иноязычной для них русской культуре, что необходимо для эффективного международного общения.

Начинать работу с газетным текстом в иностранной аудитории необходимо с беседы о газетах, издаваемых в России, анализа и демонстрации различных газет. Необходимо познакомить учащихся с общей структурой газеты, с размещением публикуемых в ней материалов, перечислить рубрики, имеющиеся в газете, с которой им предстоит работать. Учащихся следует научить просматривать газеты, при этом обратить внимание на заголовки статей и набранные выделенным шрифтом блоки текста. Вначале рекомендуется знакомить слушателей с материалами, близкими им по тематике, рассказывающими о быте, учебе, отдыхе молодежи, о спортивных и культурных событиях.

По нашему мнению, читать газеты можно уже во втором семестре изучения русского языка по программе подготовки иностранных граждан в вузы Российской Федерации. К этому времени студенты уже активно используют в речи формы всех падежей, знакомы с образованием множественного числа существительных, прилагательных, спряжением и видами глаголов, знают числительные и имеют минимальный словарный запас по темам «Моя биография», «Семья», «Друзья», «Свободное время. Интересы», «Покупки в магазине», «Учеба в университете», «Изучение русского языка». Этих знаний вполне достаточно для того, чтобы начать читать газеты.

Многие лингвисты, среди которых И.Р. Гальперин, Д.Э. Розенталь, О.С. Ахматова, Л.Н. Натан, М. Риффатер, В.В. Виноградов, Р. А. Будачев, к общим чертам языка газеты относят: использование собственных имен (топонимы); употребление числительных;

применение дат; клише; термины; использование аббревиатур и др. [9,10, с. 276]. Именно поэтому на занятиях по русскому языку во втором семестре на подготовительном факультете иностранным учащимся предлагают читать заголовки статей, которые способны пробудить интерес к статье, являясь, своего рода, ее рекламой, а также повысить мотивацию к изучению русского языка.

На сегодняшний день существуют как электронные, так и печатные издания. На наш взгляд, печатные издания использовать на уроке удобнее, так как они доступны (не нужен Интернет); многие из них бесплатны (например, газета «Метро» (m.metronews.ru), «Петербургский дневник» (m.spbdnevnik.ru) или «Мой район»); отсутствуют отвлекающие факторы (ссылки на другие интересные сайты и видео реклама).

Рассмотрим в качестве примера газету «Метро». Данное издание ориентировано на массового читателя и находится в свободном доступе. Газета ярко оформлена, в каждом номере публикуют красочные эксклюзивные фотографии, тем самым привлекает внимание читателей. Выбор газеты «Метро» обусловлен несколькими причинами: это бесплатное международное издание, которое выходит ежедневно, статьи в газете сопровождаются красочными фотографиями, есть крупные заголовки. Газета написана простым языком, а каждый номер имеет чёткую структуру, что позволяет выделить интересные и актуальные рубрики и темы, такие как: Петербург, Россия, спорт, мнения, реклама, развлечения. Нами были проанализированы и апробированы в Институте международных образовательных программ СПбПУ Петра Великого в рамках Программы «Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации» номера газет за период с 5 ноября 2014 г. – 19 мая 2015 г. (более 100 номеров).

Обучению работы с газетным текстом посвящены различные методические разработки, например, в статье Т.Л. Агибалова и О.И. Левина предлагают следующие принципы работы с газетным текстом:

– Чтение и перевод заголовков статей газеты. Заголовок газетной статьи, как известно, является своеобразным ключом к пониманию статьи в целом.

– Чтение и перевод подписей, текста под фотоматериалами.

– Краткое изложение содержания газетной статьи. Газетные тексты общественно-политического содержания всегда представлены определенными жанрами: хроника, заметка, отчет, информационное сообщение и т.п. Наиболее удобным учебным материалом для начального этапа работы с газетой являются сообщения о визитах государственных и общественных деятелей. Материалы такого рода отличаются краткостью и лаконичностью, что очень важно на данном этапе. При чтении информационного материала преподаватель просит учащихся выявить знакомые названия, традиционные газетные словосочетания. При этом отрабатывается произношение имен собственных, географических названий и других трудных слов.

– Краткий обзор ряда статей. Главным требованием (помимо обучения студентов чтению и пониманию газетных текстов) является формирование умения составлять несложные монологические высказывания [11].

Также в статье «Основные приемы обучения чтению газеты на французском языке» А.В. Борисов детально описывает задания, которые нужно выполнять при работе с газетной статьей. Исследователь пишет, что действия, осуществляемые в процессе чтения газетного текста, могут быть изображены схематически в соответствии с их логической последовательностью:

– прогноз (характера текста, его темы, основного содержания);

– уточнение (характера, темы текста);

– поиск основной информации;

– обобщение полученной информации;

– детализация основной информации;

– определение своего отношения к содержанию текста.

Например, в группу «Обучение умениям чтения с пониманием основного содержания текста» входят упражнения, целью которых является:

а) обучение прогностическим умениям.

Задания:

– прочитайте заголовок (подзаголовок) статьи; подпись под иллюстрацией;

– прочитайте первое предложение статьи и постарайтесь догадаться о ее содержании;

– прочитайте последнее предложение (последний абзац) статьи. Подумайте, какие вопросы могли бы в ней обсуждаться.

b) Обучение уточняющим умениям.

Задания:

– прочитайте статью и подчеркните в ней ключевые слова, необходимые для понимания содержания;

– найдите и подчеркните в тексте ключевые слова и выражения, эквиваленты которых даны ниже...

– прочитайте текст и вставьте ключевые слова вместо точек. С помощью подчеркнутых слов передайте основные события, затронутые в статье [12].

Ниже мы приведём описание одного издания (газета «Метро»), а также примеры заданий для работы с газетным текстом (на материале газеты «Метро» в иностранной аудитории. Данные примеры были неоднократно апробированы в ходе работы с группами студентов подготовительного факультета на протяжении 2013/2014 и 2014/2015 уч. г.

Ниже приведем некоторые принципы работы с первой страницей газеты.

Преподаватель предлагает проанализировать первую страницу газеты и найти ответы на следующие вопросы:

1. Как называется газета?
2. Какая это газета? (ежедневная городская газета)
3. Какое сегодня число?
4. Какая сегодня температура воздуха?

Чтение газеты (примерно 15 мин.) Учащиеся читают заголовки статей, рассматривают фотографии, читают подписи под фотографиями.

Приведем несколько примеров работы со статьями газеты.

1. Например, в номере за 14 ноября 2014 г. в рубрике Петербург обсуждается станция метро «Автово». На первой полосе мы

видим красочную фотографию и подпись: «Станция метро «Автово» и заголовок: «Станцию метро Автово признали одной из красивейших в мире».

К обсуждению в группе студентам могут быть предложены следующие вопросы:

1) Что это? Это поверхность Марса?

2) Какая станция метро?

3) (Раздаем карту метро.) Где находится станция метро Автово? / Покажите, пожалуйста, где станция метро Автово?

4) Какая это линия? Красная, синяя ...

5) Где находится ваша станция метро?

6) Какая это линия?

7) Кто знает, где Эрмитаж / Дворцовая площадь?

8) Какая это станция метро?

9) В Петербурге есть метро. В Москве есть метро. В вашем городе есть метро?

10) Ваше метро красивое, большое, новое?

На примере фотографии и подписи к ней мы знакомимся с системой метрополитена Петербурга и некоторыми его достопримечательностями.

Обсуждаем заголовок «Станцию метро «Автово» признали одной из красивейших в мире» и читаем статью на стр.3.

2. На примере рубрики «Мнения», где обычно публикуют опрос читателей с фотографиями героев и подписями к ним, знакомимся с русскими именами, вспоминаем названия профессий, узнаем имя и возраст человека. Работаем в парах. Задаем следующие вопросы: Как его /ее зовут? Кто он/она? Сколько ему/ей лет? Например: Руслан, 24 года, дизайнер; Ольга, 37 лет, домохозяйка; Роман, 36 лет, волонтер; Ксения, 18 лет, студентка; Наталья, 29 лет, бухгалтер.

Говорим о русских именах. Ольга – Оля – Олечка – Ольга Николаевна – Смирнова Ольга Николаевна. Вспоминаем, в каких ситуациях и как русские люди обращаются друг к другу.

3. В рубрике «Реклама», где публикуются объявления с вакансиями более углубленно отрабатываем названия профессий.

Повторяем образование множественного числа существительных, например:

1) Требуются: дворники, уборщицы, охранники, продавцы, повар, медсестра, продавец-консультант, главный бухгалтер, строительный рабочий, офис-менеджер.

2) Работа в «Буше». Найди работу со вкусом: пекарь, кондитер, повар, администратор, продавец-кассир, официант.

Примеры заданий:

1) Посмотрите на страницу газеты и найдите на ней слова, обозначающие профессии.

2) Образуйте множественное/единственное число от прочитанных ранее слов.

3) Скажите, пожалуйста, что делает повар (медсестра, продавец)?

Также можно провести игры. Например: Игра 1. Кто больше назовет профессий! (Каждый говорит или делимся на 2 -3 команды). Игра 2. Он/она работает в магазине. Кто он/она?

Предлагаем обратить внимание студентов на такие объявления:

«Финский гипермаркет «К-РУОКА» свежих продуктов. Приглашаем на работу энергичных, доброжелательных, целеустремленных! Кассиров, продавцов-консультантов, поваров, пекарей, фасовщиков».

Примеры задания для работы со студентами.

Обсуждаем тему работа. Какие вакансии актуальны на сегодняшний день в Петербурге /в вашем городе? Какая Ваша будущая специальность? Где можно получить эту специальность? Кем вы мечтали стать в детстве? Почему? Какими чертами характера надо обладать, чтобы работать по вашей будущей специальности?

Для учащихся продвинутого уровня подготовки предлагаем проект. Например: Вы открываете новый магазин/завод/банк/больницу/школу. Вам нужны сотрудники. Напишите объявление.

4. В каждом номере газеты в рубрике «Реклама» магазины предлагают товары. Реклама сопровождается красочными фотографиями товаров и названиями дней недели. Например, магазин

«Семья»: вт. – салфетки, ср. – вафли, чт. – кофе, пт. – пельмени, сб. – чай, вс. – яблоки, пн. – мороженое. Магазин «Семья» предлагает покупателю товар дня. Магазин «Intersport»: sale до 50 %. Пуховик (муж. жен.) Сапоги, кроссовки, коньки, сноуборд, рюкзак.

Примеры работы с этим разделом.

Говорим о магазинах. Какие есть магазины рядом с институтом? Что там можно купить? Что такое скидка? Говорим о русских продуктах и товарах. Обсуждаем следующие темы: «Продукты» и «Одежда». Повторяем множественное число имен существительных и прилагательных, числительные, дни недели. Учащиеся задают вопросы друг – другу по цепочке или работают в паре.

Задания:

1) Задайте вопросы: Что это? Сколько это стоит? Покажите, пожалуйста, ... Дайте, пожалуйста, ... Спасибо! До свидания!

2) Проект «В кафе» / «В столовой».

3) Проект «У вас будет День Рождения!» Спросите, какие продукты любят ваши друзья, составьте список продуктов, меню.

5. На материале рубрики «Гороскоп» обсуждаем тему «Характер человека».

Например, Овен (21марта – 20 апреля), Телец (21апреля – 21 мая), Близнецы (22мая – 21июня). Знакомимся с русскими названиями знаков зодиака. Повторяем родительный падеж. Напротив каждого знака зодиака видим его изображение. Следовательно, каждый студент легко находит свой знак зодиака. Читаем названия всех знаков зодиака. Отвечаем на вопросы: Когда ты родился? Кто ты по знаку зодиака? Овен – какой он? Какой это человек? Скажите, пожалуйста, какой вы человек? Обсуждаем, тему «Комплимент». Кому говорим комплименты, как говорим и когда? Скажите, друг другу комплимент!

Приведённые выше задания и примеры обсуждений могут использоваться с любым другим аналогичным печатным или электронным изданием, в котором содержатся подобные разделы и объявления.

В заключении следует еще раз отметить, что работа с газетными текстами играет важную роль в обучении иностранных студентов, так как преподаватели русского языка как иностранного могут помочь объяснить многие исторические ценности и явления российского общества, а также события и современное положение страны, и активизировать знания учащихся.

Тексты СМИ выступают в качестве средств популяризации русской культуры и языка. Постоянные занятия с газетными текстами на занятиях по РКИ помогут выработать привычку у иностранных учащихся регулярно читать газетные тексты и расширять свои знания о лингвокультурологических особенностях изучаемого языка. Язык СМИ становится популярным средством передачи и восприятия информации на занятиях по русскому языку как иностранному.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 28 октября 2009 г. N 463 «Об утверждении федеральных государственных требований по русскому языку как иностранному языку».

2. Солганик Г.Я. О языке и стиле газеты // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования /Под ред. Володиной М.Н. – М.: Изд-во МГУ, 2003.

3. Солганик Г.Я. Современная публицистическая картина мира // Публицистика и информация в современном обществе: Сборник статей. – М., 2000. – С. 9-24.

4. Солганик Г.Я. Язык политики, язык СМИ (газеты) и литературный язык// Язык СМИ и политика/ под ред. проф. Г.Я.Солганика. – М.: Издательство Московского университета; Факультет журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова, 2012. – С.245 – 262.

5. Степанов Г.В. Стихия языка в стихии споров// Литературная газета. №26. 1984

6. Абдрахманова И.Э. Совершенствование русской речи иностранных студентов на основе восприятия российской аудиовизуальной культуры: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М., 2010. – 46 с. – С.17-18.

7. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР.:2009. URL: http://methodological_terms.academic.ru

8. Лазаренко С. В. Виды связности газетного текста и приёмы работы с ними на уроках РКИ. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды. – 2014. – № 3 (52). С. 69-74

9. Разоренов Д. А., Акимцева Ю.В. Лингвостилистические особенности качественной и популярной прессы Великобритании. Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Выпуск № 2 / 2014. С. 276-283

10. Научная библиотека КиберЛенинка: http://cyberleninka.ru/article/n/lingvostilisticheskie-osobennosti-kachestvennoy-i-populyarnoy-pressy-velikobritanii#ixzz3qX4Vx66G

11. Агибалова Т.Л., Левина О.И. Приемы работы с газетой на уроках иностранного языка в педагогическом колледже. – Орел, 2014.

12. Борисов А. В. Основные приемы обучения чтению газеты на французском языке. Журнал Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского Выпуск № 10 / 2008

УДК 811.161.1. – 054.6

Олейник М. А.

ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В данной статье рассматриваются пути формирования фразеологической компетенции , определяется круг научных определений для изучения их в иностранной аудитории. Автором представлен словарик фразеологических терминов, необходимых при изучении фразеологии.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, фразеологическая компетенция, лингвострановедение, фразеологизм, свободное словосочетание, внутренняя форма, идиоматичность, воспроизводимость.

Oleynik M. A.

FORMATION OF PHRASEOLOGICAL COMPETENCE AT TRAINING TO RUSSIAN OF FOREIGN STUDENTS

This article discusses ways of forming phraseological competence defined range of scientific definition for the study of foreign audiences. The author presents phraseological dictionary of terms required in the study of phraseology.

Key words: Russian as a foreign, linguistica and area studies, phraseological competence, idiom, free phrase, internal form, idiomaticity, reproducibility.

Фразеология – одна из самых образных и “консервативных” языковых подсистем. В отличие от лексики, она менее подвержена языковым изменениям, сохраняя в себе устаревшие слова, архаические грамматические формы и синтаксические конструкции. Эта способность к “исторической” аккумуляции особенно ярко проявляется в содержательном спектре. Значительная часть устойчивых сочетаний связана с различными реалиями русского быта,

фактами истории, древними народными верованиями, обычаями и обрядами. Поэтому большое значение приобретает этимологическое комментирование при обучении русскому языку как иностранному, так как оно, давая информацию о национальной культуре в широком смысле слова, активно участвует в формировании вторичной языковой личности. Важным средством интенсивного овладения русской лексикой иностранцев является изучение фразеологизмов. Именно в них наиболее ярко отражается специфика языка, его самобытность. Адекватное использование фразеологизмов способствует углублению коммуникативных навыков учащихся, делает их речь живой, выразительной, эмоциональной. Знание фразеологии является одним их показателей хорошего владения языком. Правильное и уместное употребление фразеологизмов придает речи неповторимое своеобразие, особую выразительность, образность и меткость, делает ее эмоционально окрашенной, позволяя тем самым судить о личности собеседника и о его национальном менталитете. Именно поэтому изучение русского языка как иностранного невозможно без обращения к фразеологии, которая представляет собой "один из наиболее сложных для усвоения уровней русского языка. Работа над фразеологизмами требует особого осмысления и продуманной организации. Для правильного употребления фразеологизмов необходимо хорошее понимание ситуации и внеречевых условий, созвучных с фразеологизмом, хорошее знание речевого узуса .На первый план в работе с фразеологизмами выдвигается принцип методической целесообразности, так как при отборе материала, в первую очередь, должна быть учтена категория учащихся иностранцев и целевые установки обучения.

Так, в РГПУ им. А. И. Герцена обучаются около 1000 иностранных студентов и магистрантов. Из них большая часть (75 %) – на гуманитарных факультетах. С начала 2000-х годов наметилась тенденция к увеличению числа студентов-гуманитариев: студенты факультета музыки, изобразительного искусства, психолого-педагогического факультета. А на филологическом факультете лишь небольшой процент 15(около 5 % от общего числа обучающихся). Следовательно, преподаватель должен ориентировать учебный материал уже не столько на студентов-филологов, сколько на студентов гуманитарного профиля.

В литературе по методике преподавания РКИ не раз обсуждалась тема необходимости составления как лексических, так и фразеологических минимумов, которые, соотносясь с традиционными лексическими минимумами, находились бы с ними в отношениях дополнительности.

При этом фразеологический минимум должен быть хорошо согласован с другими аспектами (грамматическим, лексическим, тематико-ситуативным, страноведческим) минимумами, созданными для тех же условий и целей обучения.

Создание лексических минимумов и словарей, ориентированных на конкретный этап обучения, подразумевает принцип градуальности в обучении, предполагающий разумную последовательность и преемственность в представлении языковых единиц.

В 1963 году был предпринят первый опыт создания частотного словаря русского языка – "Частотный словарь современного русского литературного языка" Э. А. Штейнфельдт, в котором на достаточно большом материале осуществлен частотный принцип, проведена сплошная выборка слов, встречающихся во взятых для анализа текстах. В этом словаре слова расположены в трех списках: по алфавиту, по частям речи, по убывающей частоте. В словаре рассмотрено 400 ООО слов.

"Частотный словарь русского языка" под редакцией JI. Н. Засориной вышел в 1977 году; этот словарь представляет собой свод статистических данных о лексическом составе современного русского литературного языка. Составлен на основе обработки средствами вычислительной техники 1О ООО словоупотреблений. Для определения границ активного усвоения использовались тексты различных жанров: научно-технический, художественный, разговорный, публицистический. В основном исследовались тексты русской литературы с 1900 года по 1960 год.

В 1978 году появился "Комплексный частотный словарь русской научной и технической лексики" П. Н. Денисова, В. В. Морковкина, Ю. А. Сафьян; в словаре более 3000 словоупотреблений.

Наиболее полным частотным словарем русского языка является словарь “Лексические минимумы современного русского литературного языка” под редакцией В. В. Морковкина.

Эти исследования позволили положить в основу отбора словарей- минимумов русского языка (для иностранных студентов) критерий частотности, который связан с выявлением и учетом определенных закономерностей самого языка, в частности, закономерностей в употреблении лексики, и поэтому может служить объективной базой для составления учебных словарей-минимумов.

Учебный объем ФЕ русского языка, предназначенный для определенного этапа обучения студентов-иностранцев, должен представлять собой некую систему, которая обладала бы свойствами последующего упорядочивания и развертывания. Исходный материал наращивается за счет ФЕ, реально существующих в речевой среде, дополняя его теми единицами, которые не были порождены лексическими минимумами.

Исходя из потребностей обучения РКИ, задачи и проблемы фразеологии русского языка на уровне современных знаний фразеологии могут быть сформулированы как: определение языковой природы фразеологизма; закономерностей употребления их в речи; историко-временной характеристики и стилистической окраски.

При этом отбор фразеологического материала в процессе обучения РКИ должен отвечать следующим требованиям: коммуникативной значимости и учету лексико-грамматического материала, соответствующего определенному уровню обучения.

На продвинутом же этапе- фразеологический массив уже оценивается с несколько других позиций: нормативности, коммуникативной ценности фразеологического материала, как правило, выделяются ФЕ как для обязательного, так и для факультативного изучения.

В курсы русского языка как иностранного раздел “Фразеология” чаще всего не включается или включается в недостаточном объеме. Поэтому, прежде всего, требуется выявить содержание терминов, необходимых для объяснения и усвоения закономерностей русской фразеологии. Имеется в виду создание минимума, то есть установление круга, комплекса соответствующих понятий, необходимого и достаточного для овладения языком в нужных пределах.

Такой теоретический комплекс включает оптимальную для учебных целей совокупность понятий, отобранную на основе определенных принципов и с учетом конкретной цели обучения – овладение русским языком, а также с учетом специфики аудитории – иностранных студентов- гуманитариев продвинутого этапа обучения.

В соответствии с этими, теоретический материал, вводимый на занятиях:

1) должен быть небольшим по объему, но достаточным для усвоения особенностей и закономерностей системы русских фразеологизмов;

2) толкование данных понятий должно быть простым, понятным, включающим только самое необходимое для перечисленных условий;

3) не должен содержать сложных и спорных моментов, которые могут внести путаницу в понимание особенностей и закономерностей русских фразеологизмов.

Толкование отбираемых теоретических понятий не должно включать тонкостей, ссылок на различные точки зрения ученых по данному вопросу, необходимые только для специалистов. В данном случае реализуется “узкое” понимание фразеологии (концепция В. В. Виноградова, В. П. Жукова). Напомним здесь, что, В. П. Жуков определяет фразеологизм как “устойчивую, воспроизводимую,

раздельнооформленную единицу языка, состоящую из компонентов, наделенную целостным (реже частично целостным) значением и сочетающуюся с другими словами. Фразеологизм начинается там, где кончается семантическая реализация его компонента” [Жуков, 1986: 6].

Указанные причины и факторы определили выбор следующих теоретических понятий: фразеологизм, фразеологическая единица, фразеологическое значение, фразеология, фразеологический

словарь, внутренняя форма фразеологизма, воспроизводимость ФЕ, идиоматичность ФЕ, компонент, свободное словосочетание, семантическая целостность, устойчивая фраза.

Для установления круга понятий и их определения была произведена сплошная выборка из ниже перечисленных словарей, кроме того, использована литература по русской фразеологии: *О. С. Ахманова* Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., М., 2004; *А. В. Жуков* Переходные фразеологические явления в русском языке. – Великий Новгород, 1996; *В. П. Жуков*, *А. В. Жуков* Морфологическая характеристика фразеологизмов русского языка. – Л., 1980; *В. П. Жуков* Русская фразеология. – М., 1986; В. П. Жуков Семантика фразеологических оборотов. М., 1978; Лингвистический энциклопедический словарь / Под. ред. В. Н. Ярцева – М., 1990; *Ж. Марузо* Словарь лингвистических терминов. Пер. с франц. / Под ред. А. А. Реформатского. – М., 1969; *Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова* Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителей. — М., 1976; Русский язык: Энциклопедия / Под. ред. Ю. Н. Караулова 2-е изд. -М., 1998.

На этой основе составлен словарик фразеологических терминов для иностранных студентов-гуманитариев.

СЛОВАРИК ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ

ФРАЗЕОЛОГИЗМ, ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА (ФЕ) – воспроизводимое идиоматичное образование, построенное по модели словосочетания или (реже) предложения, а в семантическом и грамматическом отношении соотносимое, как правило, со словом. Существенными характеристиками фразеологизма являются также образность, оценочность и экспрессивность.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ – определяется как внутренняя, содержательная сторона фразеологизма, важнейшими составляющими которой являются предметно-понятийная, коннотативная и категориальная отнесенности.

ФРАЗЕОЛОГИЯ – 1. Раздел лингвистики, в котором изучаются устойчивые обороты речи. 2. Состав фразеологических единиц и выражений данного языка (*Русская фразеология, Английская фразеология и т.д.).*

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ – тип словаря, в котором собраны и истолкованы не отдельные слова, а фразеологизмы.

ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА ФРАЗЕОЛОГИЗМА – семантическая структура ФЕ, определяющая ее семантическую эволюцию. Внутренняя форма присуща лишь фразеологизмам, которые могут быть наложены на свободное словосочетание такого же лексического состава и на его фоне дают семантический и метафорический эффект (*Вводить в русло, вертеть хвостом, заблудиться в трех соснах, махнуть рукой).*

ВОСПРОИЗВОДИМОСТЬ ФЕ – это регулярная повторяемость, возобновляемость в речи языковых единиц.

ИДИОМАТИЧНОСТЬ ФЕ – это смысловая неразложимость фразеологизма вообще.

КОМПОНЕНТ ФЕ – это составная часть фразеологизма, представляющая собой семантически преобразованное слово. В семантическом отношении компонент – величина непостоянная, так как степень преобразования бывает неодинаковой: одни компоненты теряют какую-либо семантическую связь со словами свободного употребления *(куры не клюют* – очень много), другие лишь частично сохраняют семантическую близость со словом (*короче воробьиного носа* – очень невелик), третьи почти не несут какие-либо семантические потери *{находить общий язык* — добиваться взаимного понимания).

СВОБОДНОЕ СЛОВОСОЧЕТАНИЕ – словосочетание, создаваемое в речи по одной их существующих синтаксических моделей.

Литература:

1. *Ахманова О.С.* Фразеология // Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е. – М., 2004. – 571 с.

2. Жуков В.П. Значение фразеологизма и значение слова // Русский язык в школе. М., 1974. № 3. С.78-82.
3. Жуков В.П. Русская фразеология. – М., 1986. – 310 с.
4. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов. Пер. с франц. / Под ред. А.А. Реформатского, 2-е изд., стереотип. – М., 1969. -436 с.
5. Материалы к частотному словарю языка А.С. Пушкина (Проспект). – М., 1963.-52с.
6. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителей. 2-е изд. испр. и доп. – М., 1976. – 543 с.
7. Карпеченкова Ю.Г., Олейник М.А., Спиридонова О.С. Формирование лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся на основе русских афоризмов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 1. – С.45 –56.

УДК 378

Потапова Н. А.

ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена анализу лингводидактического потенциала русских пословиц и поговорок в процессе обучения русскому языку в полиэтнической среде и выявлению необходимости создания эффективного комплекса упражнений, направленных на успешное обучение пониманию русских пословиц и поговорок, на формирование языковой коммуникативной и межкультурной компетенций.

Ключевые слова: язык, пословица, поговорка, этнос, культура, межкультурная коммуникация, поликультурная среда, эксперимент.

Potapova N. A.

EDUCATING TO UNDERSTANDING OF THE RUSSIAN PROVERBS AND SAYING ON THE LESSONS OF RUSSIAN WITH MULTIETHNIC STRUCTURE OF PUPILS

The article is devoted the analysis of linguistic and didactic potential of the Russian proverbs and saying in the process of teaching Russian in a **multiethnic** environment and exposure of necessity of creation of effective complex of exercises, directed on the successful teaching understanding of the Russian proverbs and saying, and also for forming linguistic communicative and various cultural jurisdictions.

Key words: language, proverb, saying, etnos, culture, communication of different cultures, **multiethnic** environment, experiment.

События последних десятилетий, произошедшие в России, обусловили качественные изменения в социальной структуре общества, динамике и характере развития системы общественных отношений. Стремительными темпами в обществе происходит

социальная дифференциация, формируются новые социальные группы и слои. Этот процесс отразился на психологической атмосфере общества, в том числе на состоянии психологии этносов, наций и народов.

Интерес исследователей к проблеме психологии этнических различий, менталитета и межэтнического понимания продиктован насущными потребностями современной действительности. Понимание этнических особенностей своего народа, интерес к культуре и ценностям других народов способствует осознанию равноправия различных культур, важности места и роли каждого народа в историческом развитии, помогает выработать взаимоуважительные принципы межкультурного и межнационального общения и взаимоотношений, преодолеть межнациональные барьеры.

По мнению исследователей, менталитет, являясь устойчивым ценностно – смысловым ядром психического склада нации и своеобразным объединением, косвенно или прямо проявляется в самых разных аспектах жизни общества, в специфике политических, экономических, социальных, культурных и других общественных отношений и процессов. Он обеспечивает диахронные (передающиеся во времени из поколения в поколение) формы объективации национально – этнического сознания. Чаще всего менталитет одного народа реконструируется исследователями путем сопоставления с менталитетом другого. Захватывая бессознательное, менталитет выражает жизненные и практические установки людей, устойчивые образы мира, эмоциональные предпочтения, свойственные данному сообществу и культурной традиции.

В последнее десятилетие в политической, публицистической, социологической, этнографической, обществоведческой и даже исторической литературе все чаще используются понятия «национальный менталитет», «национальный характер». Национальный менталитет – это система взаимосвязанных образов, включая бессознательное, которые лежат в основе коллективных представлений нации о мире и о своем месте в нем. На основе понятых

образов национальный менталитет задает набор определенных жизненных выборов, целей и задач, и, в целом, деятельности социальной общности. Изучение национального менталитета позволяет с достаточно высокой долей вероятности прогнозировать поведение и реакцию народа при тех или иных социально- политических ситуациях, межэтнических контактах.

Как известно, каждое поколение народа накапливало наблюдения над миром, жизнью природы, общественными и семейными отношениями людей и эти наблюдения, эти знания и опыт отражало в произведениях устного народного творчества. И, пожалуй, ни в каком другом жанре фольклора народная жизнь и характеры людей не отражены так широко и многогранно, как в пословицах и поговорках. Их вполне можно назвать энциклопедией народной жизни. Кажется, нет такой стороны человеческих отношений и качеств, которую не осветили бы пословицы и поговорки.

Пословицы и поговорки обладают **высоким лингвокультурологическим потенциалом,** являются средством обогащения устной и письменной речи, повышают ее изобразительный и художественный уровень, способствуют раскрытию индивидуальности человека, их употребляющего. Тысячелетиями накапливаются и вечно живут в слове несметные сокровища человеческой мысли и опыта. И, может быть, ни в одной из форм языкового творчества народа с такой силой и так многогранно не проявляется его ум, так не отражается его национальная история, общественный строй, быт, мировоззрение, как в пословицах и поговорках.

Актуальность исследования обучения в полиэтнической среде обусловлена потребностями современной действительности. Понимание этнических особенностей своего народа, интерес к культуре и ценностям других народов способствует повышению эффективности межкультурной коммуникации в полиэтнической и поликультурной среде, в том числе в аспекте обучения русскому языку как неродному.

Многие известные исследователи посвятили научные труды изучению пословиц и поговорок: В.П. Аникин, Ф.И. Буслаев, Г.Ф. Благова, А.Н. Веселовский, В.И. Даль, О.А. Дмитриева,

В.П. Жуков, В.И. Зимина, Г.Ю. Круглов, П.Ф. Лебедев, Д.С. Лихачев, А.Н. Мартынова и другие.

Исследователи русского фольклора прошли путь от собирательства пословиц, поговорок и загадок [2] к теоретическим выводам и обобщениям о природе народного творчества, его происхождении, значении и месте в целостной системе языка и художественного творчества. В русских пословицах и поговорках нашла отражение вся многогранная жизнь народа, различные сферы деятельности человека со всеми сложностями бытия и его противоречиями. Центральной фигурой в них всегда выступает человек в разнообразных «проявлениях» – во всем своем блеске и во всех своих неприглядностях. Русские пословицы и поговорки представляют собой обобщение многовекового жизненного опыта народа, содержат эмоционально-экспрессивную оценку поступков человека, событий, явлений.

Пословицы критикуют, высмеивают зло и утверждают добро. Так, например, В.П. Аникин отмечает: «Трудно назвать все, на что брошен критический взгляд народа. Он говорит о праздности, крикливости, неумении, поспешности, щегольстве, угодливости, докуке, обмане, воровстве, болтливости, гордыне, соблазне, лжи, клевете, трусости – это обширная энциклопедия человеческих пороков и недостатков. Но всегда рядом и одобрение – хвалят трудолюбие, скромность, мастерство, осмотрительность, бережливость, правдивость, щедрость, порядочность, разумность, храбрость – это столь же обширная энциклопедия добродетелей и достоинств» [1, с. 21]. *«Жизнь дана на добрые дела»* – обобщает пословица.

За свою многовековую историю народы нашей страны создали огромное количество русских пословиц и поговорок. Меткие и образные, эти маленькие жемчужины народной мудрости веками передавались от одного поколения другому, сохраняя глубину мысли и художественную силу. В яркой чеканной форме в них запечатлен богатый жизненный опыт народа, его высокие моральные качества. С незапамятных времен живут они в разговорной речи, в своеобразной форме выражая думы и чаяния простых людей.

Исследователи отмечают, что язык и культура народа – носителя языка – связаны между собой и глубокое изучение языка возможно только с опорой на культуру данного общества. Национальная картина мира и языка настолько связаны друг с другом, что изучить одно без другого невозможно.

Но у каждого этноса свой язык и своя языковая картина мира, каждый этнос имеет свои представления об устройстве бытия, при этом культурно-этническое видение мира находит свое отражение не только в единицах лексикона языка и в устойчивых формах грамматики, но и в пословицах. Русские пословицы и поговорки, являясь народными афоризмами, образно выражают идеи, живущие в сознании русского этноса, обобщают его огромный социально-исторический опыт, в них нашло отражение стихийно-материалистическое мировоззрение русского народа, возникшее в результате трудовой деятельности людей. Русская пословица была верной и доброй попутчицей русского народа в продолжение всей его истории, помогала ему лучше устраивать жизнь, бороться против врагов. Конечно, каждое время порождало свои пословицы, и постепенно в связи с изменением жизненных условий отдельные из них забывались. Однако основная масса созданных еще в далеком прошлом русских пословиц и поговорок и по сей день нисколько не утеряла своих идейных и художественных качеств.

Фольклор дает не только историческую картину духовного развития народа. Из произведений всех его жанров выступает многогранный и в то же время цельный и неповторимый характер всего русского народа. Мужественный, сильный, суровый – по былинам; хитроватый, насмешливый, озорной – по бытовым сказкам; мудрый, наблюдательный, остроумный – по пословицам и поговоркам – таков русский человек во всем его величии, простоте и красоте.

В богатейшей сокровищнице русского устного народнопоэтического творчества одно из значительных мест занимают пословицы и близкие к ним по художественному строю и образной системе поговорки. Представляя собой лаконичные, выразительные, глубоко содержательные толкования тех или иных явлений

действительности, эти жанры постоянно пользовались и пользуются большой популярностью.

Осознание необходимости более широкого знакомства с фольклором приходит к каждому человеку, изучающему русский язык. Фольклор самоценен; обращение к нему позволяет глубже понять и почувствовать дух русского народа, его миросозерцание, культуру, историю. Помимо этого, изучение фольклора расширяет и обогащает восприятие литературы. Многими ли народными пословицами, поговорками, прибаутками, шутливыми присловиями пользуемся мы в нашей разговорной речи? Сколько пословиц, сгустков народной мудрости, знает наизусть каждый русский человек? Думается, что можно назвать не более 50 (в обычной, разговорной речи употребляется значительно меньше).

Мы, однако, не поняли бы пословицы, если бы не приняли во внимание их особую связь с речью. Никто не вспоминает и не употребляет пословицы просто так, без повода и причины. Они всегда приходят к нам на память в определенном контексте разговора, к случаю. Именно в беседе обнаруживается подлинная природа пословицы. «Дрова рубят, щепки летят» – произнесший эту пословицу имел в виду, конечно, не только рубку дров. Мысль человека становилась обобщенной, летела выше и дальше конкретной ситуации. Эту пословицу вспоминают, когда надо сказать, что у серьезного решительного дела, у каких-либо значимых событий последствия бывают далекие – задевают и тех, кто не имеет близкого отношения к самому этому делу или событию. К скольким явлениям в жизни можно применить это суждение!

Пословицы и поговорки – это интересный, но непростой материал, используемый в обучении. При изучении пословиц вырабатывается умение лаконично выражать в звучащем слове суждение и свое отношение к жизненному явлению, вызвавшему это суждение. Благодаря обобщенному характеру пословиц и поговорок, их можно использовать, обучая искусству иносказания, умению иллюстрировать свою мысль и обобщать ее в краткой форме. Использование пословиц и поговорок способствует лучшему овладению языком, расширяя лексический запас и демонстрируя

особенности функционирования языка. С другой стороны, их изучение представляет собой дополнительный источник страноведческих знаний.

Опыт многих преподавателей показывает, что одним из эффективных приемов обеспечения интереса у учащихся к изучению русского языка, их активности и работоспособности является использование пословиц и поговорок на уроках русского языка и литературы на разных этапах обучения.

Задача преподавателя – показать учащимся, что «пословица недаром молвится», что человек, включая народные изречения в свою речь, придает ей особую меткость, образность, выразительность, сверяет свое поведение и мысли с мнением народа.

Пословицы — это народные речения, в которых отражен многовековой социально-исторический опыт народа, имеющие устойчивую, лаконичную, ритмически организованную форму и поучительный смысл. Пословицы и поговорки — элемент русской устной речи и наряду с другими устоявшимися разговорными формулами: присловьями, приговорками, побасенками, пожеланиями, приветствиями, шутливыми советами, небылицами — красят речь, делают её красной, образной.» [4, с. 57].

Пословицы и поговорки могут включаться в упражнения на развитие речи, где они используются в качестве стимула. Одну и ту же пословицу или поговорку можно интерпретировать поразному. На основе определенной пословицы или поговорки учащиеся учатся выражать свои собственные мысли, чувства, переживания, т.е. демонстрируют различные способы их использования в речи. Это помогает формированию продуктивного навыка применения пословицы или поговорки в нужном месте в соответствии с определенной ситуацией. Работая над пословицами и поговорками, интерпретируя их по-своему, учащиеся постигают вариативность языка, его выразительные средства и образное содержание, воспринимают и, что особенно ценно, «присваивают» язык, творчески развиваются сами, демонстрируя, кроме адекватного понимания, личное отношение к фактам и событиям.

Особенностью обучения языку на современном этапе является одновременное формирование языковой, коммуникативной и межкультурной компетенций. Преодоления языкового и коммуникативного барьеров в полиэтнической среде явно недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Необходимо преодолеть культурный барьер, в связи с этим задача обучения русскому языку как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в изучении языка в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на нем. Богатый дидактический потенциал для решения данной задачи представляет использование пословиц и поговорок в процессе обучения русскому языку в полиэтнической среде.

Ритмическая и синтаксическая четкость пословиц и поговорок, их композиция, различные стилистические фигуры (антонимы, омонимы, синонимы, сравнения, метафоры, метонимии, гиперболы) представляют богатый языковой материал для изучения на самых различных этапах обучения. Все это позволяет использовать пословицы и поговорки для реализации развивающей и обучающей целей образования. Используя пословицы и поговорки, следует обратить внимание на их определение и разграничение, поскольку они, несомненно, имеют общие признаки, отличаясь своим нравоучительным, дидактическим характером.

В процессе работы над магистерской диссертацией был проведен эксперимент среди учащихся в полиэтнической среде. Анализ результатов эксперимента показал, что большинство русских пословиц и поговорок содержат в себе сложные (или устаревшие) слова и словосочетания, которые трудны для понимания и восприятия. У ряда учащихся при чтении художественного текста возникают трудности в понимании русских пословиц и поговорок как особой системы ценностей, общественной морали, этики, в восприятии ритмической и синтаксической структуры пословиц и поговорок, их композиции. Учащиеся не умеют составлять диалоги с пословицами и поговорками, использовать их в письменной речи, выражать свои собственные мысли, суждения, отношение к жизненному явлению, ситуации с помощью пословиц и поговорок.

Таким образом, результаты проведенного в полиэтнической среде эксперимента показали необходимость **разработать эффективный комплекс упражнений, направленных на успешное и эффективное обучение пониманию русских пословиц и поговорок на уроках русского языка в полиэтнической среде, на использование их в письменной и устной речи, на понимание смысла русских пословиц и поговорок, на раскрытие** мудрости русского народа и богатства русского языка.

Пословицы как правила народного благоразумия, имеют почти одинаковый смысл всех народов и во все времена, хотя в своем выражении они передают разнообразие местных особенностей и специфику этнически обусловленного взгляда на предметы. Общность их проявляется во всем том, что касается естественного права и нравственности, представлений о добре и зле, которые почти одинаковы в пословицах у всех народов. По словам М.М.Снегирева, в частных случаях и отношениях всякого народа есть разница, которая отличает пословицы, притчи и поговорки каждого, так как они являются изображением ума и фантазии народа, резким выражением его климата, духа, веры, правления, воспитания, нравов и обычаев, его истории. Ни в каком употреблении речи не обнаруживается характер и образ мыслей народа, или лучше сказать, весь народ, *как в своих пословицах*, в которых он себя обличает. Многие народы в поговорках и пословицах сохраняли достопамятные происшествия своей истории, как живую летопись, которую обращают в правила и применяют к обыкновенным случаям жизни [6, с. 48]. Подводя итоги исследования, можно сделать вывод о том, что национальный характер – это совокупность наиболее значимых определяющих черт этноса и нации, по которым можно отличить представителей одной нации от другой. Он отражается как в художественной литературе, философии, публицистике, искусстве, так и в языке. Ибо язык – это зеркало культуры, в нем отображен не только реальный мир, окружающий человека, но и самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира.

Поэтому язык должен изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народа, говорящего на данном языке.

Литература

1. *Аникин В.П.* Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М., 1957.

2. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. М., 2005.

3. *Даль В.И.* Пословицы русского народа: В 2 – х т.: Сборник. М.: Худож. лит., 1984. Т. 2. 399 с.

4. *Мартынова А.Н., Митрофанов В.В.* Пословицы, поговорки, загадки. М., 1986.

5. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. М., 1997.

6. *Снегирев М.М.* Словарь русских пословиц и поговорок. Русские в своих пословицах. Нижний Новгород, 1997.

УДК 378.147.015.31-028.16:61]-057.875-054.6

Ж. М. Рагрина

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В статье рассматриваются особенности обучения профессионально ориентированной диалогической речи у иностранных студентов медицинских специальностей. Раскрываются особенности профессионально ориентированной диалогической речи студентов-медиков. Характеризуются основные коммуникативные ситуации медицинской направленности. Анализируются ведущие компоненты профессионально ориентированной речи студентов-медиков.

Ключевые слова: иностранные студенты, профессионально ориентированное обучение, профессиональный диалог, диалогическая речь.

Ragrina Z.M.

DEVELOPMENT OF SKILLS OF DIALOGICAL COMMUNICATION FOR THE FOREIGN MEDICAL STUDENTS

The article is devoted to the peculiarities of teaching professionally oriented dialogical communication. The author describes the peculiarities of the professionally oriented dialogue speech of medical students. Basic medical communicative situations are characterized here. The reporter analyzes the major components of the professionally oriented speech of medical students.

Keywords: foreign students, professionally oriented education, professional dialogue, dialogical speech.

В настоящее время стремительно развивается деловое сотрудничество между странами, их международные связи. Увеличивается количество специалистов, для которых знание иностранного языка становится необходимостью.

Конкурентоспособность современного специалиста определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной

сфере, но и уровнем владения языка, на котором будет осуществляться профессиональное общение, а также умениями решать различные задачи в условиях иноязычной коммуникации, что обуславливает актуальность овладения будущими специалистами навыками профессионально ориентированной диалогической речи. Подготовка таких специалистов требует дальнейшие поиски путей совершенствования процесса обучения иноязычной коммуникации.

В работах исследователей (С.Г. Борзенко, Л.И. Васецкая, М.С. Вашуленко, Е.И. Гейченко, Е.П. Голобородько, Г.М. Иваницкая, Г.А. Михайловская, М.И. Пентилюк, Л.П. Якубинский и др.) отражены результаты научного поиска по разным аспектам развития речи, раскрыты особенности диалогических текстов, определены основы психологии общения. Однако практика показывает, что, несмотря на научную базу и методические разработки, проблема обучения профессионального диалогического общения попрежнему остается актуальной. Кроме того, анализ отечественных и зарубежных трудов свидетельствует о внимании современных ученых к вопросам обучения профессионально ориентированному общению студентов нелингвистических специальностей. В частности, разработкой проблем профессионального общения медиков занимались С.Г. Борзенко, О.П. Петращук, С.В. Маталова и др. Однако недостаточно исследованным остается вопрос обучения именно профессионально ориентированному диалогическому общению иностранных студентов медицинских специальностей. Поэтому актуальным видится определение специфики обучения студентов-медиков профессиональному диалогу.

Цель статьи – определить специфические особенности обучения профессиональной диалогической речи иностранных студентов медицинских специальностей.

Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием

личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях [8].

По мнению известного ученого Н.К. Гарбовского, профессиональная речь есть «коммуникация между специалистами на профессиональные темы независимо от того, протекает она в письменной или устной форме, в официальной или неофициальной обстановке, т.е. коммуникация как особый, вспомогательный, вид деятельности, обеспечивающий осуществление основной профессиональной деятельности» [2, с. 3].

Сфера деятельности и общения, характер ситуации, цели, темы, условия общения определяют особенности профессиональной речи. Н.К.Гарбовский пишет: «Если мы попытаемся найти место профессиональной речи в функционально-стилистической системе языка, традиционно представляемой в виде системы, состоящей из четырех-пяти стилей, таких, например, как стиль научного изложения, публицистический, официально-деловой, разговорный, художественный, то увидим, что жанры профессиональной речи присутствуют почти в каждом из них (пожалуй, за исключением стиля художественной речи). Место профессиональной речи в такой стилистической системе оказывается неопределенным» [2, с. 39].

Профессиональная направленность в обучении диалогической речи предусматривает овладение иностранными студентам умениями и навыками вести диалог в профессиональной сфере с использованием специальной лексики.

Существуют различные классификации диалогов, зависящие от критериальных подходов к их определению. Среди основных критериев – характер протекания диалога, целевая направленность, характер реакции на первую реплику диалога, наполнение диалога, тематическое и структурное соединение реплик [10].

Одним из средств обучения профессиональной диалогической речи является диалог или текст [3].

На основном этапе обучение диалогической речи разумно и эффективно базировать на работе с текстом по специальности.

Учебный текст помогает создать ситуацию, максимально приближенную к реальной, т.е. ситуацию учебно-профессионального общения. Учебная деятельность на базе текста по специальности – основа формирования умений и навыков конструирования высказываний.

Обучение профессионально ориентированной диалогической речи имеет свои особенности: естественность ситуации общения, мотивированность речевого действия студента, наличие указаний на действие, упражнения должны соответствовать таким требованиям, как заданность ситуации, профессиональная направленность заданий.

Профессиональная речь медицинского работника – это особый вид коммуникации, сопровождающий практическую деятельность в сфере медицины. Очевидно, что знание жанров профессиональной речи и умение их применять в профессиональном общении помогает специалистам предугадать ход коммуникации, спланировать ее, адекватно отреагировать на коммуникативные действия пациентов и в итоге достичь поставленных целей.

А.В. Коренева отмечает, что «жанр – очень важное понятие в профессиональной коммуникации, поскольку представители той или иной специальности, того или иного «дискурсивного сообщества» объединяются помимо всего прочего еще и определенным набором устных и письменных жанров, используемых ими в профессиональном общении» [5, с.132].

Медицинские работники используют такие жанры, как «Приветствие», «Прощание», «Просьба», «Извинение», «Благодарность», «Утешение». Другие жанры, например, «Опрос пациента», «Тематическая беседа врача с пациентом (с учетом профиля больного)», «Консультация пациента», безусловно, относятся только к сфере медицины.

Каждый жанр профессиональной речи медиков имеет свою цель и может быть реализован в зависимости от коммуникативно-прагматической ситуации с обязательной ориентацией на адресата коммуникативного взаимодействия.

В системе обучения диалогу по специальности иностранных студентов-медиков необходимо также моделировать ситуации, развивающие речевые умения, которые соответствуют потребностям будущих специалистов.

К основным коммуникативным ситуациям относят такие: врач – пациент, врач – средний (младший) медицинский персонал, врач – врач, коллега, врач – родственники (близкие) больного. Для иностранных студентов медицинских специальностей наибольший интерес представляет общение врача с пациентами. Поэтому логичным видится отработка навыков профессиональной диалогической речи врача на материале вопросов-клише во время расспроса пациента, диалогов «врач-больной» с последующими записям в медицинскую карту пациента, рекомендаций и советов при назначении лечения.

Опираясь на требования типовых программ по русскому языку как иностранному, основными характеристиками профессионально ориентированного диалога называют инициативность, выразительность, направленность речи, логичная взаимосвязь реплик диалога, спонтанность речи и соответствие коммуникативной ситуации, коммуникативному намерению собеседника.

Как отмечает С.В. Маталова, в методических целях процесс обучения иностранных студентов-медиков профессиональному диалогу врача с пациентами включает несколько этапов [7]:

1. Формирование навыков ведения диалога с больными для установления

паспортных данных последнего.

2. Формирование навыков ведения диалога с целью выявления жалоб по истории настоящего заболевания.

3. Формирование навыков ведения диалога с больными по истории жизни.

Как известно, фразы запоминаются легче и быстрее, если они включены в смысловую последовательность. Связная речь «должна характеризоваться логической стройностью и последовательностью. Для обеспечения этого качества речи человек должен не только владеть законами логики, но и обладать способностью

удерживать в кратковременной памяти смыслы уже произнесенных предложений и какие-то их структурно-семантические характеристики» [6]. Поэтому интенсивно формировать навыки ведения медицинского диалога помогает план расспроса пациента.

Мы разделяем точку зрения Мотиной Е.И., которая утверждает, что диалогические формы общения по теме специальности строятся на материале тех же тем, что и монологические сообщения и выступают как необходимое звено обучения, которое готовит обучаемого к самостоятельному монологическому высказыванию по заданной теме. Поэтому диалогические речевые навыки отрабатываются в пределах тем, изучаемых на основных медицинских предметах, например, в курсе «Внутренние болезни» – темы «Острый бронхит», «Гипертония», «Инфаркт миокарда», «Стенокардия» и т.д.

Тексты о заболеваниях характеризуются единой логико-смысловой структурой, некоторым стереотипом построения на уровне композиции, спецификой лексических и синтаксических средств выражения. Поэтому введение в практику языковой подготовки таких текстов и плана построения научного текста о заболеваниях различной этиологии позволяет снять трудности в понимании научного текста, извлекать из него информацию, интерпретировать и декодировать ее, строить собственные высказывания в устной и письменной форме.

Значимым условием повышения эффективности обучения диалогической речи является использование в учебном процессе ролевых игр, с помощью которых можно отрабатывать, систематизировать и закреплять языковой материал; совершенствовать речевые навыки. Благодаря ролевым играм можно смоделировать учебно-профессиональную ситуацию, например, «врач-пациент». Для того, чтобы получить вразумительный ответ от пациента, врачу нужно овладеть техникой постановки вопросов в диалоге.

В профессиональном общении вопрос врача чаще всего уже прогнозирует ответ пациента. С помощью целенаправленных вопросов врач должен [4]:

– выявить жалобы пациента;

– направить внимание пациента на важные детали в оценке физического и психического состояния;

– узнать возражения пациента;

– сообщить свои мысли по поводу дальнейших лечебных мероприятий.

Наконец, при помощи вопросов врач выстраивает отношения с пациентом.

Наиболее часто используемые вопросы в диалогическом общении врача с пациентом – это информационные, подтверждающие, альтернативные, риторические, заключающие [4].

Наиболее распространённый вид вопросов в общении врача с пациентом – информационные вопросы. Однако именно они вызывают наибольшее количество трудностей в освоении. Для устранения этих трудностей иностранные студенты должны в полной мере владеть необходимой профессионально-терминологической лексикой, научиться пользоваться грамматически и семантически корректными речевыми клише, отработать произношение и интонацию в учебных диалогах.

Следует отметить, что при формировании умений профессионально ориентированной диалогической речи у иностранных студентов-медиков, заданием преподавателя-русиста является отработка качества говорения. Под качеством говорения понимают степень инициативности собеседника в плане независимости от опоры, адекватности реакции на поставленное коммуникативное задание, самостоятельности реализации интенционных программ высказывания и правильность выбора способа реализации интенций профессиональной речи. Качество говорения вырабатывается постепенно через применение опор и за счет постепенного отказа от них, через системное, дозированное обучение способам реализации базовых интенций профессиональной речи – запрос, сообщение, описание, аргументация, вывод [9].

В содержании обучения иностранных студентов-медиков русскому языку выделяют компоненты профессионально ориентированного общения, обеспечивающие необходимый уровень усвоения устной речи профессиональной направленности: лингвистический, профессиональный и психологический.

Лингвистический компонент предполагает овладение иностранными студентами языком медицины через языковые знания и правила оперирования лексическими и грамматическими структурами. Этот аспект заключается в формировании умений и навыков пользования терминологией, фразеологией и грамматическим элементами специальности.

Профессиональный компонент отображает наличие у иностранных студентов знаний принципов работы в медицинском учреждении, особенностей общения в этой сфере, знаний терминологических единиц профессионально направленности.

Психологический компонент в профессионально ориентированном общении будущих медиков объяснятся необходимостью формирования умений и навыков адекватно оценивать собеседников (пациентов), предугадывать их возможные ответы на поставленные вопросы, узнавать необходимую интересующую информацию для постановки верного диагноза и т.д.

В целом же, в процессе обучения профессионально ориентированной диалогической речи иностранные студенты медицинских специальностей должны уметь определять цель и понимать ситуацию общения; иметь навыки прогнозирования развития диалога, реакций собеседника; уметь направлять диалог в соответствии с целями профессиональной деятельности; владеть стилем профессиональной речи.

Литература

1. *Гейченко Е.И.* Обучение устному учебно-профессиональному общению на русском языке студентов-нефилолого 1 курса / Е. И. Гейченко: автореф. дис. ... канд. мед. наук : 13.00.02, 1985. – 24 с.

2. *Гарбовский Н.К.* Сопоставительная стилистика профессиональной речи (на материале русского и французского языков) / Н.К. Гарбовский. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 144 с.

3. *Изаренков Д.И.* Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренков. – М. : Русский язык, 1986. – 144 с.

4. *Колесова Н.Н.* Методические аспекты обучения профессиональной речи иностранных студентов медицинского вуза / Н.Н. Колесова // Научный поиск. – 2013. – № 2.4.

5. *Коренева А.В.* Профессионально ориентированное обучение речевым жанрам студентов специальности «Социальная работа» / А.В. Коренева // Вестник МГТУ. – 2008. – Т. 11. – №1. – С. 138 – 144.

6. *Лапидус Б.А.* Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы) / Б.А. Лапидус. – М.: Высшая школа, 1970.

7. *Маталова С.В.* Интенсивное обучение профессиональной речи иностранных студентов-медиков при языковой подготовке к клинической практике / С.В. Маталова / Вестник РУДН, серия Русский язык и иностранные языки и методика их преподавания. – 2008. – № 3. – С. 27–31.

8. *Образцов П.И., Иванова О.Ю.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.

9. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

10. *Черненко Н.М.* Підготовка майбутніх менеджерів до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.М. Черненко. – Одесса, 2004. – 241 с.

УДК 811.161.1'42

Л.Д. Самохвалова

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ЯДРО «ВЕЧНОГО ОБРАЗА» РАСПЯТИЯ В РУССКОМ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье выявляется семантическое ядро «вечного образа» Распятия в русском лингвокультурном пространстве с опорой на вербальные и невербальные тексты, принадлежащие разным семиотическим системам (Библия, символический знак, икона, художественный текст). Этот образ принимает на себя функцию ретранслятора культурной памяти, знакомство с ним способствует решению проблем межкультурного общения, что особенно актуально в практике преподавания РКИ, немыслимой без погружения в культуру его носителей, с учетом всех его аспектов.

Ключевые слова: «вечный образ», символ культуры, семантическое ядро, смысловые оппозиции, Библия, икона, символический знак, художественный текст, прецедентный феномен, интертекстуальный знак.

Leila D. Samokhvalova

THE SEMANTIC CORE OF THE «ETERNAL IMAGE» OF THE CHRIST'S CRUCIFIXION IN RUSSIAN LINGUOCULTURAL SPACE

The article is concerned with the semantic potential of the crucifix as an "eternal image" and "cultural memory translator" (Lotman Y.M.) of the Russian culture in various cultural texts such as the Bible, icons, and fiction texts. The perception of the crucifix by other cultures contributes to solving the problems of intercultural communication which is especially relevant in the field of language study and is impossible without immersion into the culture of its speakers.

Key words: "culture complex", semantic core, semantic opposition, Bible, icon, fiction text, interpretation, precedent phenomenon, intertextual sign.

В задачи современной лингвистики, развивающейся с учетом функционального и когнитивного направлений, входит в том числе выявление единиц и механизмов культурной памяти, которые участвуют в её ретрансляции в границах лингвокультурного пространства. Единицы культурной памяти рассматриваются в кругу таких дисциплин, как лингвокультурология, межкультурная коммуникация, лингвистика текста, ставших базовыми с точки зрения их методической интерпретации в аспекте РКИ.

К категории ретрансляторов культурной памяти принадлежат так называемые «вечные образы» (Лотман 2007), или символы культуры, связанные с «константами национального сознания», с исконной «религиозной и культурной традицией» (Поль, 2006). «Вечные образы», по утверждению Б.Н. Гайдина, позволяют «выполнять для субъекта ориентирующую функцию в социальной и культурной действительности. Они выступают в формах образов-персонажей, образов-вещей и символов, вечных вопросов, вечных сюжетов, крылатых слов. Вечные образы – константы-инварианты, имеющие характерное смысловое ядро, признание которого как ценности может значительно разниться в тезаурусах разных культурных миров» (Гайдин 2009, 5). С.В. Бурдина видит в них «ценнейшие коды, которые, будучи сначала увиденными, а затем – правильно интерпретированными, открывают целые пласты культурной информации», задействованные в роли интертекста (Бурдина 2003, 4). Составление тезауруса «вечных образов», присущих русской культуре, поиск их постоянных и переменных составляющих, дискурсивных возможностей, смыслового и интерпретационного потенциала приобретает актуальность в свете современных процессов и требований, предъявляемых к обучению иностранным языкам, в частности – необходимости погружения в инокультуру, ее тексты в широком понимании.

В круг «вечных образов» входят ментальные комплексы (прецедентные феномены, концепты, в представлении некоторых ученых – архетипы), восходящие к фольклорной, библейской, литературной традиции и являющиеся средоточием непреходящих, значимых для культуры глубинных смыслов. Мигрируя в лингвокультурном

пространстве – из текста в текст, из одной семиотической системы в другую, от эпохи к эпохе, отражаясь в языке, они наращивают свой семантический заряд, сохраняя при этом устойчивое инвариантное ядро.

Библейский текст, как основа христианских культур, к числу которых принадлежит и русская, стал одним из наиболее распространенных и неисчерпаемых источников зарождения «вечных образов», которые в таком статусе утрачивают сугубо религиозный характер и включаются в широкий культурный контекст. Н. Фрай назвал библейский текст «грамматикой литературных архетипов» (цит. по: Мелетинский, URL), к их числу могут быть отнесены Распятие, Преображение, Крещение, Апокалипсис, Первородный грех, Всемирный потоп, Вавилонская башня, а также Троица, Иисус Христос, Дева Мария, Адам и Ева, Каин и Авель и мн. др.

Наше внимание направлено на выявление семантического ядра «вечного образа» *Распятие*. Гипотетически можно предположить, что этот центральный образ библейского текста, к которому стягиваются все его смысловые линии, не только повлиял на сложение мировосприятия носителей русской культуры, войдя в его когнитивную базу, но и подвергся интерпретации, что отразилось в языке (в частности, во фразеологических единицах с компонентом «крест»: *на тебе креста нет*, *нести свой крест*, *поставить крест*, *вот те крест* и др.) и текстах. Попытка определить его культурно-обусловленную семантику опирается на опыт чтения автором лекционного курса «Библия и культура», обязательного для иностранных студентов филологического профиля.

Глубинные смыслы Распятия, отражающего христианскую модель Вселенной, где совмещаются два мира – «горний» и «дольний», прорабатываются в различных текстах русской культуры – в иконе, живописи (В. Боровиковский, К. Брюллов, И. Репин, Е. Сорокин, Николай Ге, В. Верещагин, В. Васнецов, М. Нестеров, Павел Филонов, Марк Шагал, В. Поленов и др.), в художественном тексте. Проявляясь «в синкретической словесно-зрительной форме» (Лотман 2007, 248) – в виде иконического знака восьмиконечного креста и

вербализованного в текстах ментального комплекса, «вечный образ» Распятия выполняет роль символа культуры, обеспечивает ее идентификацию в диахронии и синхронии (см. Лотман 2007, 617).

Отличительной чертой «вечного образа» является его способность переходить из одной семиотической системы в другую (язык, словесность, живопись, обряд, архитектура, кино), при этом он «в каждом синхронном контексте функционирует как «чужой» [...]. Однако, если взять ряд структурных контекстов, то становится очевидной не только его стабильность, но и постоянное изменение под влиянием прочтения его теми или иными динамическими кодами», текстами культуры (Лотман 2007, 616).

Под текстом культуры, вслед за Ю.М. Лотманом, понимается «любой материальный носитель информации», вербальный или невербальный (Лотман 1992, 447). Способность «вечного образа» интегрироваться в такие тексты рассматривается Ю.М. Лотманом как процесс семиотической трансформации, переходя из одного текста в другой, он накапливает свои смыслы, подчиняясь процессу семантической трансформации (см. Лотман 2007, 248).

Образ Распятия, зародившийся в тексте Библии как событие (событийно-образное начало заложено в самой номинации *Распятие*), в условиях русской культуры обретает этнокультурные глубинные значения в знаке восьмиконечного креста, в иконе Дионисия «Распятие», расширяет их в художественном тексте.

Прежде чем приступить к дальнейшему изложению, уточним соотношение между понятиями «вечный образ», «символ культуры», «прецедентный феномен». По своей сути они не противоречат друг другу, их конкретное употребление зависит от той семиотической системы, в которой анализируется объект исследования: для вербальных текстов актуален термин «прецедентный феномен» (в определенных условиях употребления, например, в роли мотива, – термин концепт), для невербальных – «символ». Термин «вечный образ» шире, он отличается универсальностью, его применение возможно при обращении к любым текстам культуры и ее единицам, а также позволяет говорить о механизмах их взаимодействия в различных семиотических кодах.

Текстом-источником, к которому восходит событие Распятия как ситуация казни Иисуса Христа, является Новый Завет – Евангелия от Матфея (Мф. 27.33-56), Марка (Мк.15.22-41), Луки (Лк. 23.33-49), Иоанна (Ин. 19.17-37). Евангелисты, обращаясь к этому значимому событию, описывают его с различных ракурсов, дополняя друг друга.

Согласно евангельским текстам, Иисус Христос был распят на деревянном кресте на Голгофе (в переводе с иврита означает '*череп*'). Здесь, по преданию, был захоронен потомками череп Адама, совершившего первородный грех. Деревянный крест, таким образом, становится символом 1) древа познания, что устанавливает связь события Распятия с искуплением первородного греха 2) древа жизни – возвращения бессмертия 3) «лествицы», «столпа рая», вновь соединивших землю и небо. Но прежде всего – это крест искупительный, мука, страдание Иисуса Христа. В богословии Распятие трактуется и как акт величайшей любви Бога к человеку (готовность к жертвоприношению Своего Сына и готовность к самопожертвованию Иисуса Христа), и как урок любви для человека (с прообразом этого события, страданиями отца, мы впервые встречаемся в Ветхом Завете – в сюжете жертвоприношения Авраамом своего единственного сына Исаака). В этом переходе наблюдается движение смыслов от сакрального к человеческому, к соединению двух миров, где первый становится образцом для второго, что позволяет уточнить механизмы зарождения «вечного образа».

Приведем фрагменты Евангелия от Матфея, в котором достаточно подробно описано событие Распятия: (*35) Распявшие же Его делили одежды Его, бросая жребий; (36) и, сидя, стерегли Его там; (37) и поставили над головою Его надпись, означающую вину Его: Сей есть Иисус, Царь Иудейский. (45) От шестого же часа тьма была по всей земле до часа девятого; а около девятого часа возопил Иисус громким голосом: Или, Или! лама савахвани? то есть: Боже Мой, Боже Мой! для чего Ты Меня оставил? Некоторые из стоявших там, слыша это, говорили: Илию зовет Он. И тотчас побежал один из них, взял губку, наполнил уксусом и, наложив на трость, давал Ему пить;*

(49) а другие говорили: постой, посмотрим, придет ли Илия спасти Его. (50) Иисус же, опять возопив громким голосом, испустил дух. (51) И вот, завеса в храме разодралась надвое, сверху донизу; и земля потряслась; и камни рассеялись; (52) и гробы отверзлись; и многие тела усопших святых воскресли (53) и, выйдя из гробов по воскресении Его, вошли во святый град и явились многим. (54) Сотник же и те, которые с ним стерегли Иисуса, видя землетрясение и все бывшее, устрашились весьма и говорили: воистину, Он был Сын Божий (Мф. 27.33-54).

Евангелие от Иоанна, любимого ученика Иисуса Христа и непосредственного свидетеля этого события, дополнено некоторыми значимыми деталями: *(28) После того Иисус, зная, что уже все совершилось, да сбудется Писание, говорит: жажду. (29) Тут стоял сосуд, полный уксуса. Воины, напоив уксусом губку и наложив на иссоп, поднесли к устам Его (30) Когда же Иисус вкусил уксуса, сказал: совершилось! И, преклонив главу, предал дух; (35) Но один из воинов копьем пронзил ему ребра, и тотчас истекла кровь и вода. (36) И видевший засвидетельствовал, и истинно свидетельство его; он знает, что говорит истину, дабы вы поверили. (37) Также и в другом месте Писание говорит: воззрят на Того, Которого пронзили* (Ин. 19.30, 35-37).

Иоанн, таким образом, подчеркивает, что событие Распятия является знаком исполнения ветхозаветных пророчеств о Боговоплощении и искупительной смерти Иисуса Христа ради дарования воскрешения (*«совершилось*!»), о чем есть свидетельства и в Евангелии от Матфея (*«и гробы отверзлись; и многие тела усопших святых воскресли»*). Связь Распятия с пророчествами отмечена и Марком в словах сотника: *Истинно Человек Сей был Сын Божий* (Мк. 15.39), и Лукой в обращении распятого Иисуса Христа к Богу Отцу: (46) *Отче! В руки Твои предаю дух Мой. И сие сказав, испустил дух* (Лк. 23.46).

В Евангелии от Луки лексически маркированы мотивы скорби, плача: (27) *И шло за ним великое множество народа и женщин, которые плакали и рыдали о нем* (Лк. 23.27). Иоанн называет имена скорбящих женщин, уже непосредственно присутствующих при

Распятии, среди них – и Деву Марию, мать Иисуса: (25) *При кресте Иисуса стояли Матерь и сестра Матери Его Мария Клеопова, и Мария Магдалина* (Ин. 19.25).

В трех Евангелиях – от Марка, Матфея, Луки – заложен мотив тьмы как образ искупительной смерти, изменившей ветхозаветный миропорядок: *От шестого же часа тьма была по всей земле до часа девятого* (Мф. 27.45); *В шестом же часу настала тьма по всей земле и продолжалась до часа девятого* (Мк. 15.33); *Было же около шестого часа дня, и сделалась тьма по всей земле до часа девятого: И померкло солнце, и завеса в храме разодралась посредине* (Лк. 23.44-45).

Приведенные фрагменты позволяют выявить семантику образа Распятия, возникшую при описании этого события в евангельском тексте-источнике. Его атрибутами, подчеркивающими доминирующее значение страдания, являются *крест*, *Голгофа* (а также копье, губка с уксусом, гвозди, терновый венец), компонентами инварианта восприятия – *смерть, тьма, земное страдание, скорбь, жертвенность*. Евангелистами отмечена также связь этого события с пророчествами и его сакральный смысл – Распятие ради Воскресения, но при этом в самом его описании доминируют значения *тьмы, страдания и скорби,* актуализирующие силу жертвенной любви.

Библейский инвариант Распятия в условиях «прочтения» трагических событий русской истории или в рамках авторского мировосприятия нашел отражение в некоторых работах русских художников, посвященных страстному циклу, в частности, в одноименной картине Николая Ге (сохранившемся ее варианте 1892 года), а также в более поздней «Голгофе» И. Репина 20-х гг. XX века.

По утверждению Николая Ге, картина которого не была принята многими современниками (возможно, это не случайно, что будет показано ниже), он написал саму скорбь, боль, *торжество смерти*, чтобы каждый мог увидеть глубину трагедии и любви и понять – «Христос умер за меня».

Еще более трагичен образ Распятия в «Голгофе» И. Репина, где собаки слизывают кровь с упавшего, уже пустого, креста. Как

предполагают исследователи, этот образ написан по следам восприятия автором событий революции и гражданской войны. В свете этих событий жертва Иисуса Христа видится напрасной, Россия погружается в хаос, тьму, разруху и безысходность, и образ пса символически совпадает с аналогичным в «Собачьем сердце» М. Булгакова. Распятие, за которым не последовало преображения мира, наблюдается, согласно записям художника, глазами самого воскресшего Иисуса Христа, и Его ужасает картина русской Голгофы.

Несмотря на то, что в вышеперечисленных значениях, воплотившихся в картинах русских художников, есть определенные соответствия с описанием этого события евангелистами – мотивы скорби, тьмы, страдания, они, на наш взгляд, являются переменной величиной семантики Распятия в статусе «вечного образа» русской культуры. Пролить свет на ядерные смыслы Распятия в отмеченном статусе позволяют работы ряда исследователей в сфере гуманитарного знания (М.В. Алпатов, С. В. Бурдина, М.Н. Виролайнен, Т.Н. Красавченко, В. Лепахин, И.В. Реброва, В.Н. Топоров, Б. Успенский, М. Шкуропат, И. Языкова и мн. др.), анализирующих тексты, в которых этот образ наращивает наиболее стабильный смысловой потенциал.

Прежде всего, обратимся к значимому для русской культуры символу – восьмиконечному кресту, который венчает купола храмов, устанавливается в виде надгробий, используется в качестве нательного защитного крестика. Этот тип креста можно считать доминантным, хотя он и существует наряду с двумя другими – четырехконечным крестом с трилистниками на концах балок (символ Троицы), в который, однако, тоже вписано восьмиконечное Распятие, а также якорным крестом, его нижняя изогнутая перекладина в виде полумесяца напоминает жертвенную чашу. Восьмиконечный крест (и его смысловые аналоги) по многим параметрам и значению отличается от присущего католической традиции четырехконечного креста. В русском иконическом знаке восьмиконечного креста (предположительно, совпадающего с библейским Распятием по форме), символически объединены семантика

Распятия и Воскресения, об этом свидетельствуют М.В. Алпатов, А. Покровский, В.Н. Топоров, А.С. Уваров, Б. Успенский и др. исследователи.

Восьмиконечный крест состоит из вертикальной линии, имеющей три перекладины – среднюю (длинную), и две короткие, расположенные сверху и снизу от нее. Верхняя перекладина означает табличку с надписью «Иисус Назорей Царь Иудейский» (Лк. 19.19), прикрепленную над головой Иисуса в знак земной Его «вины»; нижняя – это подставка, усиливающая Его муки, к ней были прибиты ноги распятого; поперечная, более длинная, к которой прибили руки Иисуса Христа, символизирует страдание через жертвоприношение и его смысл – «Христос с простертыми руками словно объемлет мир, неся ему прощение и радость воскресения»; вертикальная часть креста соединяет небо и землю, подчеркивая в то же время исполнение небесной воли (Богословие образа 2002,86).

Как правило, в русской традиции нижняя перекладина располагается неровно, правый конец смотрит вверх, левый – вниз, что имеет несколько значений: 1) образует вместе с вертикальной линией монограмму Христа 2) подчеркивает Его двойственную природу – земную и небесную 3) свидетельствует об исполнении пророчеств, идущих из мира «горнего» 4) воплощает идею креста как «мерила праведного» – напоминает о возвращении бессмертия и рая (поднятый вверх правый конец), но и о сохранении ада – опущенный вниз левый конец (справа от Христа был распят разбойник уверовавший, душа которого отлетела в рай, а слева – нераскаявшийся, душа которого попала в ад).

Таким образом, в иконическом знаке восьмиконечного креста, по мнению, в частности, В. Кустова, «сосредоточились все события духовной истории человечества от Адама до Христа, от грехопадения человека до искупления первородного греха, от потери земного рая до обретения Царствия Небесного, от земной жизни человека до жизни вечной, от смерти до Воскресения» (Кустов 2011). Эти смыслы прорабатываются в других текстах культуры, принадлежащих разным семиотическим кодам, – изобразительному и вербальному, расширяя семантический потенциал Распятия, устанавливая его инвариантное ядро.

Обратимся к невербальному тексту иконы «Распятие», созданной Дионисием, одним из величайших мастеров иконописи рубежа XV- XVI веков. На наш взгляд, его образ во многом повлиял на особенности развития ядерной зоны Распятия в русской традиции, средневековый опыт которой, по утверждению С. Аверинцева, отличался иконоцентричностью. Именно в иконе закладывались те смыслы, которые не только отражали ментальные представления носителей русской культуры того времени, но и транслировались впоследствии в ее текстах: «Философствование осуществлялось на Руси в формах иконописания. Не в трактатах, а в иконах... приходится в конечном счете искать центральные идеи древнерусской культуры» (Аверинцев 1988, 25). Аналогичная идея подчеркнута Е. Трубецким, назвавшим древнерусскую живопись, практически единственной формой существования которой была икона, «умозрением в красках» (Трубецкой 1993).

В иконе Дионисия (около 1500 года), по утверждению И. Языковой, скорбная семантика в позе Иисуса Христа отсутствует (прочитывается образ виноградной произрастающей лозы), хотя и отражена целым рядом деталей – плачем предстоящих у Распятия женщин, трагизмом самой ситуации мучительной казни на Голгофе, подчеркнута черным цветом линий креста, прорезающих золотой фон иконы. Но для Дионисия важно другое – «на этой стадии открывается тайна Пасхальной радости, ибо сквозь Распятие уже брезжит свет Воскресения» и грядет человек Нового Завета, омытый страданиями на кресте (Языкова 1995, 127).

Дионисий, обращаясь к скорбному евангельскому событию Распятия, *вывел на первый план семантику другого события – Воскресения*, создав величайший образ, наполненный глубинными смыслами, актуальными для русской культуры. В этом образе, соединяющем сакральное и духовное, божественное и человеческое, крайний трагизм переходит в радость обновления земного начала, о*дух*отворения человека (необыкновенное свечение золотого фона, поза Спасителя, вытянутость линий в пропорциях

1:11). Смерть становится символом бессмертия, крест страдания – древом жизни и символом духовного возрождения, образ Распятия – Воскресением. Согласно трактовке Дионисия, *страдание выводит на новую ступень – радости духовного возрождения, восхождения человека*.

Знаменитый искусствовед, специалист в области древнерусской живописи, М.В. Алпатов увидел в Распятии Дионисия образец «мифотворчества в самом искусстве», когда художник рождает новый смысл, еще не выраженный полностью в других текстах – литературных, богословских (и даже в самом тексте-источнике) (Алпатов 1979, 170). Текст иконы Дионисия стал воплощением ядерных семантических оппозиций Распятия как «вечного образа» культуры – *жизни-смерти, радости-страдания, чистоты-греха, света-тьмы, небесного-земного с доминирующим первым компонентом* (ср. с текстом-источником), а также усилил семантику *духовного возрождения*, неизбежность которого заложена в самой идее крестного пути – страдании, скорби, жертвенной любви.

Эти смыслы сформировали наиболее устойчивое и характерное для русского лингвокультурного пространства семантическое ядро «вечного образа». Ментальная обусловленность этих смыслов подчеркивается, в частности, их импликацией в российском гербе, главном геральдическом символе, в образе Георгия Победоносца, попирающего копьем змея (символика сюжета, цветовой гаммы).

Дионисий вложил в свой образ мироощущение людей своего времени – жизнеутверждающего периода расцвета Руси начала XVI века после монголо-татарского ига, времени становления Московского царства – Третьего Рима. Он также отразил взгляды позднего русского исихазма, во многом повлиявшего на развитие ментальных представлений (этими взглядами, в той или иной их вариации, отмечено и творчество более ранних иконописцев – Феофана Грека, Андрея Рублева, а также деятельность основоположника этого течения на Руси Сергия Радонежского) (см. Языкова 1995, 127). В*и*дение великого мастера древнерусской живописи во многом повлияло на дальнейшую интерпретацию

«вечного образа» *Распятие* в художественном тексте, куда он эксплицитно или имплицитно включается в качестве интертекстуального знака.

Особенность русской литературы определяется в числе прочего тяготением к соединению двух начал – земного и небесного, когда скрытое, сакральное, возвышенное становится образцом для проявлений человеческой духовности, одно «прочитывается» в другом (это свойство В. Лепахин называет «иконичностью русской словесности» – Лепахин 2007, 155), в силу чего, по словам М.Н. Виролайнен, «человек преодолевает путь от непостижимой, но, тем не менее, образцовой сакральной модели к нравственно-эстетической духовности» (Виролайнен 2003).

Присущая семантическому ядру *Распятия* оппозиция *жизни* и *смерти*, в которой, как уже подчеркивалось, нет амбивалентности, как нет ее между Распятием и Воскресением, поскольку смерть становится дорогой к восхождению духовному, обнаруживается в петербургском тексте, основы которого проявились и во многом были заложены в поэме А. Пушкина «Медный всадник».

В образе Петербурга с извечной борьбой воды (стихия смерти) и камня (символ жизни), как и в образе его творца Петра Первого, заложен «миф творения» и «эсхатологический миф» (Ю.М. Лотман). С одной стороны, Петр Первый воспринимается как победивший стихию творец новой жизни – «вода смирена камнем – камнем-Петром и его каменным градом» (Виролайнен 2003, 261), с другой стороны, образ Петра ассоциируется (уже у Пушкина) с всадником Апокалипсиса, несущим смерть, а сам город – и с городом смерти (влияние разрушительной силы воды, стихии), и с городом бессмертным, вечным.

Санкт-Петербург, названный в честь святого апостола Петра (имя переводится с греческого языка как «камень» и связывает апостола с представлением о «краеугольном камне» Церкви, а город – с Небесным Иерусалимом) (Виролайнен, электронный ресурс: http://lit.phil.pu.ru/article), существует на пересечении небесного и земного, что позволяет трактовать оппозицию жизни и смерти в другом измерении – как «вечную борьбу стихии и культуры»,

которая реализуется как «антитеза воды и камня» (Лотман 2004, 322).

Внутренний смысл петербургского текста – в его антиномичности, «которая самую смерть кладет в основу новой жизни, понимаемой как опыт смерти и как ее искупление, как достижение более высокого уровня духовности» (Топоров 1984, 6), то есть в том, что прочитывается в «вечном образе» Распятия под влиянием взглядов Дионисия, составивших его ядерный инвариант. Петербург, таким образом, предстает своего рода эонотопосом, определяемым В. Лепахиным как «двуединство святого места и вечности, такого места, где одно освящается другим и одно без другого не существует» (Лепахин 2007, 149).

Семантика Распятия в рамках петербургского текста использована и А. Ахматовой в поэме «Реквием» для воссоздания социокультурной ситуации периода 30-х годов, времени сталинских репрессий. В центре поэмы – Петербург с тюрьмой «Кресты» (архитектура тюрьмы по форме напоминает Распятие). А. Ахматова, как и многие женщины той эпохи, постоянно посещала эту тюрьму во время троекратных арестов ее знаменитого сына – историка, этнографа, антрополога Льва Гумилёва. События тех дней стали для нее и других женщин личным Распятием.

Одна из глав поэмы так и названа прецедентным именем «Распятие», что хронотопически расширяет границы текста, возводит его к библейскому пратексту и к интермедиальному тексту иконы Дионисия. Автобиографический, но художественно осмысленный эпический образ матери, обреченной на страдание в силу трагических событий времени, ассоциируется в поэме с образом Богоматери, умирающей от горя у распятия сына, не случайно поэма названа «Реквием» – заупокойное богослужение (Бурдина 2001). Но страдание-смерть дает начало духовному возрождению: «*Надо, чтоб душа окаменела, надо снова научиться жить*» (А. Ахматова «Реквием»).

По мнению С.В. Бурдиной, «созданное Ахматовой «Распятие» – это Распятие не Сына, а Матери» (Бурдина 2001, 6). Ассоциативный ряд камень-вода у Ахматовой меняет свои позиции,

камень становится ассоциатом памяти-вечности, утвержденной в камне-памятнике, образом которого стал текст петербургской Голгофы, не подлежащий забвению и возрождающий вечные смыслы (Бурдина, там же).

Как пишет Т.Н. Красавченко, городу, «бессильному сопротивляться злу или дать духовное убежище от него, она вернула смысл, сделав город местом не бессмысленного страдания, а Голгофой. Она завещала ему памятник – вечно скорбящую фигуру матери, воплощающую присутствие на месте «распятия», и город на Неве оказался под защитой не холодной, внушительной статуи Петра, а Марии, сочувствующей и скорбящей» (Красавченко 1992, 119), что уже само по себе является образцом бессмертия, имя которому – память.

Образ Богоматери типизирован и усилен в тексте поэмы не случайно. По утверждению С.В. Бурдиной, занимающейся исследованием смыслообразующей и жанрообразующей функции «вечных образов» в творчестве А. Ахматовой, образ Богоматери ассоциируется не только с мотивом страдания, но и с глубинным смыслом Распятия как примера *беспредельной любви*, которая превышает, в восприятии А. Ахматовой, даже Любовь Бога Отца к Сыну: «Ахматова обращается к самому высокому, самому пронзительному из всех, которые знало когда-либо человечество, образцу материнского страдания – к страданию Матери. Материнская любовь – земной аналог глубоко укорененного в душе человека архетипа Богородицы» (Бурдина 2001,7).

Невозможность забвения, как невозможность духовного «умирания» для А. Ахматовой, отражена и в эпиграфе к главе «Распятие»: *«Не рыдай Мене, Мати, во гробе зряща»* (из ирмоса IX песни канона церковной службы в Великую субботу перед Пасхой – Воскресением). В этих словах распятого Иисуса Христа изначально заложена идея Воскресения. Эта идея у Ахматовой, скорее связанная с интерпретацией Дионисия, подчеркнута М.С. Уваровым (Уваров 2000). В то время как С.В. Бурдина в большей мере настаивает на библейском звучании образа (Бурдина 2001), на доминировании семантики любви и жертвенного стра-

дания, что, однако, не исключает возрождения согласно вышеупомянутой цитате А. Ахматовой и эпиграфу к главе «Распятие».

Глубинные смыслы, стоящие за Распятием, имплицированы и в текстах Ф.М. Достоевского. Вера Достоевского в возможность гармонизации мира и человека связана с новозаветной идеей возвращения Царствия Небесного через искупление греха «страданием за всех», то есть путь Иисуса (Виролайнен 2003, 384). Воплощению этой идеи, по наблюдениям М.Н. Виролайнен, способствует особая организация текстов Достоевского, напоминающих устройство мира в иконе и в Библии, где все строится на единстве «высокого и низкого» (земного – небесного) (Виролайнен 2003, 382). Ср.: «Эти миры существуют в его творчестве антиномично, не налагаясь друг на друга», «сакральный смысл высветляет значение именно земной жизни, земной судьбы, земного страдания, которое оказывается вплетенным в священную историю человечества» по принципу соборности (Виролайнен 2003, 384). Так, Митя в «Братьях Карамазовых» берет на себя «вину за всех», он осужден на «страстной путь» (ср.: страдания Иисуса), чтобы «в рудниках в Сибири, на каторге «Бога встретить», а это – шанс на искупление грехов мира», следовательно, его духовное возрождение (Виролайнен 2003, 385).

Импликация образа Распятия у Достоевского происходит через особенности построения речевой композиции текста, его языковой и образной организации. Для Достоевского здесь нет оппозиций, соборное самопожертвование декларирует акт земной любви человека к человеку, сакральным примером которого стало библейское Распятие. Именно так гармонизируется мир, решается главная интенция текстов Достоевского, что соответствует механизмам зарождения «вечных образов».

Аллюзия на образ Распятия прослеживается и в тексте рассказа И.А. Бунина «Чистый понедельник», ключевые слова которого имплицируют смысловые оппозиции *света* и *тьмы*, *муки* и *радости*, *чистоты* и *греховности*, *земной суеты* и *высшего душевного покоя* (Реброва, Самохвалова 2003), благодаря чему в текст, согласно исследованиям И.В. Ребровой, вводится и геральдический

знак утраченного вместе с царской династией российского герба с образом Георгия Победоносца, змееборца (Реброва 2008), и образ *Распятия России*, погружающейся во тьму в результате прерывания «культурной связи времен» (М.Н. Виролайнен) в период исторических событий начала XX века.

Вместе с тем, в тексте рассказа прочитывается и «обратная» сторона Распятия. Это вера и надежда автора на возможность возрождения России через семантику света в оппозиции к тьме в последних речевых фрагментах (Реброва 2008). Характеризуя это время, И. Шмелев, после публикации эпопеи «Солнца мертвых» (1924 г.) с ассоциативно «вписанным» в нее до мельчайших деталей библейским Распятием (Шкуропат 2007), назвал историю России «историей со своей Голгофой» (Шмелев 1998, 27). А. Тарковский в кинотексте «Андрей Рублев» при помощи различных семиотических кодов, в том числе – сюжета, зрительных образов, вербализации взглядов Феофана Грека и Андрея Рублева, символики цветовой гаммы, музыкального кода и др., также подчеркнул эту идею, но касается она более ранних и не менее трагических событий междоусобиц, монголо-татарского ига и последовавшего за ними расцвета Руси, т.е. в каком-то смысле ее *Распятия* и *Возрождения* (не случайно в текст А. Тарковского введен и сам сюжет Распятия в русской его вариации, и динамика событий отражена двумя цветовыми символическими системами – черно-белой и цветной с доминирующими зелеными красками).

Итак, в пределах статьи были затронуты проблемы выявления семантического ядра Распятия как «вечного образа» в русском лингвокультурном (и шире – культурном) пространстве, определены его наиболее стабильные константы, образующие смысловые оппозиции *света и тьмы, чистоты и греховности, жизни и смерти, радости и страдания*, *муки и счастья*, в столкновении которых рождаются мотивы *соборной любви, готовности к самопожертвованию, веры в духовное восхождение, неизбежность возрождения* (наряду с библейским и историческим звучанием образа в условиях историко-культурного контекста). Выявленные ядерные значения, сформированные несколькими семиотическими системами, организуют «зону

молчания» (М.Н. Виролайнен) текста, события которого в этом случае воспринимаются как «иносказания о смысле, пребывающем вне времени» (Аверинцев 2004, 96).

Знакомство с «вечными образами», к кругу которых мы причисляем Распятие, приближает к пониманию особенностей русского мировосприятия, к адекватной интерпретации текста, что важно в аспекте обучения РКИ. Выявленные ядерные смысловые зоны «вечных образов» могут занять определенное место в создании методического аппарата в соответствии с задачами урока и аспектами обучения, рассматриваться в процессе чтения универсального для РКИ курса по культурологии, обязательного для гуманитариев курса «Библия и культура», а также курсов по лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, читаемых для иностранцев-филологов, осваивающих специальность «РКИ».

Обращение к переменным составляющим семантики «вечного образа» должно решаться в рамках дискурсного подхода к анализу текста (и на конкретных текстах), позволяющего учесть ряд значимых экстралингвистических параметров, в том числе – особенности личности автора, его мировоззрения, эпохи, что может стать одним из направлений дальнейших исследований в этой области. Необходимо также, в силу особых механизмов семантизиции «вечных образов» с участием различных семиотических систем, комплексное исследование вербальных, невербальных и поликодовых текстов, включающих «вечные образы» библейского происхождения, тезаурус которых, а также их возможная культурно-обусловленная взаимосвязь, образуемая на пересечении смыслов, еще ждет своего выявления, анализа и описания.

Литература

1. *Аверинцев С.С.* Красота изначальная (О русском отношении к иконописанию) // Наше наследие – 1988. – №4 – С.25-26.

2. *Аверинцев С.* Поэтика ранневизантийской литературы. СПб: Азбука-Классика, 2004. – 480 с.

3. *Алпатов М.В.* Этюды по всеобщей истории искусств. – М. : Сов. худож., 1979. – С. 170.

4. *Богословие образа.* Икона и иконописцы: Антология / Сост. А. Н. Стрижев. — М.: Паломникъ, 2002. — 463 с.

5. *Бурдина С.В.* **Библейские образы и мотивы в поэме А. Ахматовой «Реквием».** Филологические науки. – 2001. – № 6. – С. 3-12.

6. *Бурдина С.В.*Поэмы А. Ахматовой: роль “вечных образов” культуры в формировании жанра. Диссертация на соиск. уч. ст. доктора филологических наук. М., 2003. – С. 388.

7. *Виролайнен М.Н.* Речь и молчание. Сюжеты и мифы русской словесности. СПб: Амфора, 2003. – 503 с.

8. *Виролайнен М.Н.*Петровский парадиз как модель Петербургского текста (http://lit.phil.pu.ru/article.php?id=8, время вхождения: 8.12.2014 в 23.15).

9. *Гайдин Б.Н.* Вечные образы как константы культуры. Автореферат на соиск. уч. ст. к.ф.н. М., 2009. – С. 17.

10. *Красавченко Т. Н.* Ахматова в зеркалах зарубежной критики // Ахматовские чтения. Вып. 2. Тайны ремесла. М., 1992.

11. *Кустов В.* Голгофа: смысл первообраза и культурные интерпретации. Электронный журнал православный паломник на Святой Земле. 2011. – № 24 (http://palomnic.org/journal/24/zemla/3/, последнее вхождение – 8.12.2014 в 20:30).

12. *Лепахин В.* Иконология и иконичность // Икона и образ. Иконичность и словесность. Сб. статей, посвященных 60-летию В. Лепахина. М.: Паломник, 2007. – С. 129-165.

13. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки. СПб: Искусство – СПБ. – 703 с.

14. *Лотман Ю.М.* Избранные статьи в трех томах. Том 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Талин: Александра, 1992. – 492 с.

15. *Мелетинский Е.М.* Персональная страница. Миф и двадцатый век. URL: http: // www.ruthenia.ru (дата обращения: 20.05.2008).

16. *Поль Д.В.* Универсальные образы и мотивы в творчестве М.А. Шолохова // Педагогика искусства: Электронный научный журнал №. URL: http: \\ www. art. – education. ru (дата обращения: 19.03.2008).

17. *Реброва И.В.* Историко-культурный интертекст в рассказе И.А. Бунина «Чистый понедельник» // Материалы конгресса «Русская литература в мировом культурном и образовательном пространстве». Часть 1. Том 2. СПб: СПбГУ, 2008.

18. *Реброва И.В., Самохвалова Л.Д.* Особенности мотивной структуры рассказа И.А. Бунин «Чистый понедельник» // Материалы XXXII Всероссийской конференции. СПб: СПбГУ, 2003. – С. 29-37.

19. *Топоров В. Н.* Петербург и петербургский текст русской литературы // Труды по знаковым системам. XVIII. Тарту: ТГУ, 1984.

20. *Трубецкой Е.* Умозрение в красках// Философия русского религиозного искусства XVI-XX вв. Антология. Сокровищница русской религиозно-философской мысли. Сост. Н.К.Гаврюшин. – М.: Прогресс, 1993. – 399 с.

21. *Уваров М.С.* «Реквием» А. Ахматовой в пространстве и времени Петербурга» // «Богословие. Философия. Словесность». – СПб, 2000.

22. *Шкуропат М.* Об иконичности, творимой художественным словом // Икона и образ. Иконичность и словесность. Сб. статей. Редактор-составитель В. Лепахин. – М.: Паломник, 2007. – С. 277-303.

23. *Шмелев И.* Душа России. СПб, 1998.

24. *Языкова И.* Богословие иконы, М.: Издательство Общедоступного православного университета, 1995. – С. 212.

УДК 378.1

Сандалова Т. А.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКЕ РУССКОГО ПИСЬМА: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

В статье рассматривается вопрос о содержании знаний графической системы на элементарном уровне владения русским языком в рамках предвузовской подготовки иностранных учащихся, разграничиваются понятия «техника русского письма», «письмо» и «письменная речь», анализируются разные методические подходы при обучении инофонов первоначальному письму, уделяется внимание спорным вопросам об элементном написании графем, о последовательности ввода новых букв, о видах их соединения в слове, даётся также объяснение отклонений от норм написания русских букв и предлагаются рекомендации по формированию графического навыка.

Ключевые слова: графема рукописная, графический навык, дифференцированный подход, корректировка письма.

Sandalova T. A.

INSTRUCTION OF FOREIGN STUDENTS IN THE TECHNIQUE OF RUSSIAN WRITING: PROBLEMS AND SOLUTIONS

The article discusses the question of the content of knowledge of the graphics system at the elementary level of Russian language skills as part of pre-university training of foreign students. It differentiates the concepts of “technique of Russian writing” “writing” and “written speech”, it analyzes the different methodological approaches in teaching native speakers of foreign languages to the initial writing, it focuses on disputable issues of the elementary writing of graphemes, of the sequence of beginning using of new letters, of kinds of their connections in words. It`s given an explanation of the deviations from the norms of writing Russian letters and proposed recommendations for the formation of graphic skill in the article.

Key words: the handwritten grapheme, graphic skill, differentiated approach, correction of writing.

В современной методике РКИ применительно к вузовскому образованию выделяют шесть уровней владения русским языком. На начальном уровне (элементарном) в содержание языковой компетенции иностранного студента входит знание графической системы изучаемого языка. Под графикой общепринято понимать начертания букв и их соотношение со звуковой стороной языка. Начертание – существование графемы в двух вариантах: в печатном и в рукописном. Следует заметить, что *техника письма*, *письмо* и *письменная речь* – это понятия иерархического порядка. Письмо обычно трактуют как «запись отдельных слов, словосочетаний, предложений с целью формирования навыков фиксировать устную и письменную речь» [9, 93]. Письменная речь – умение инофона оформлять собственные мысли в письменной форме, умение создавать письменный текст, характеризующийся цельностью, связностью, композиционной стройностью, направленностью на реципиента.

Задачи обучения технике русского письма сводятся к следующему: 1) правильно писать рукописные буквы, соединяя их между собой в слове, небуквенные знаки (дефис, ударение, знак переноса), знаки препинания, соблюдать пробелы между словами и 2) различать два варианта печатных и два варианта рукописных разновидностей букв. Основные составляющие техники письма: 1) разборчивость, 2) правильность, 3) скорость.

Студенты осваивают письменные графемы на занятиях по вводно-фонетическому курсу. Инофон достигает элементарного уровня владения русским языком за 3 недели в первом семестре предвузовской подготовки. Следовательно, на овладение техникой русского письма совместно с обучением чтению, формированием русской артикуляционной базы отводится по программе не более 40 часов. Авторы учебного пособия «Учимся учить» А. А. Акишина, О. Е. Каган сетуют: «На начальном этапе обучения последнее время считается ненужным обращать внимание на почерк студента...» [3, 122]. Здесь под плохим почерком следует понимать отсутствие у студента навыка, которое влечёт за собой графические ошибки на письме. Однако в современных учебных пособиях по РКИ для начинающих преподавателей русского языка как иностранного по-прежнему акцентируется внимание на том, что «учащиеся на начальном этапе обучения прежде всего должны овладеть техникой письма, основными навыками письма» [5, 403].

Авторы «Методики обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки» Т. И. Капитонова и Л. В. Московкин считают, что иностранный учащийся должен овладеть техникой русского письма в такой степени, чтобы написанный им текст был понятен не только ему самому, но и «любому носителю русского языка» [4, 122]. С точки зрения А. Н. Щукина, содержание обучения на элементарном уровне владения языком предусматривает в графической стороне речи «знание букв алфавита, графики, основных правил орфоэпии, правил и техники чтения» [10, 125].

В «Лингводидактической программе по русскому языку как иностранному», разработанной авторским коллективом преподавателей ведущих вузов России, содержание раздела «Графика» описано более подробно: «Печатные и рукописные, строчные и прописные буквы. Согласные и гласные буквы и их написание, соединение букв, наклон письма, параллельность средних элементов букв. Специфические элементы русской письменной графики. Предупреждение интерференции письменной графической системы латинского алфавита, приводящей к смешению букв русского и латинского алфавита, сходных по написанию, но обозначающих разные звуки» [6, 30].

При обучении первоначальному письму следует обратить внимание на количество рукописных заглавных и строчных букв в русском алфавите. В учебниках, предназначенных для иностранных студентов, их количество разное: в одних – 63, в других – 66. Разница объясняется наличием или отсутствием у трёх букв (Ь, Ъ, Ы) заглавных вариантов. Составители «Нового словаря методических терминов и понятий» утверждают: «В современном русском письме все буквы, кроме *ы*, *ъ*, *ь*, употребляются в двух вариантах – прописные, или заглавные (большие), буквы строчные, или малые» [2, 33]. Бесспорно, что из перечисленных графем «Ы»

может иметь большую букву, потому что в современном русском языке есть несколько слов, начинающихся с Ы: *Ыджыдпарма* (возвышенность на Сев. Урале), *ыканье, ыкать, ыр* (тюркская песня), *ых* (междометие). В вузовском учебнике «Современный русский литературный язык» (2003 г.) под редакцией академика РАО В. Г. Костомарова и профессора В. И. Максимова четыре графемы не имеют большой/ заглавной буквы: Ь, Ъ, Ы, Й. Однако в академический «Русский орфографический словарь» (2005 г.) включены 73 слова, начинающихся с «и краткого».

Методических вопросов при обучении технике написания русских букв много: какую выбирать последовательность знакомства с буквами, какому кириллическому рукописному шрифту обучать инофонов, как методически правильно вводить новую букву на уроке, использовать ли поэлементное введение новых букв, как объяснять соединение букв, формировать ли наклон письма вправо, как организовать работу над графическими ошибками.

В рамках предвузовской подготовки мы не знакомим студентов с шаблонами элементов письменных букв. В графической русской системе 9 элементов: прямая линия с петлёй, прямая линия с закруглением с одной стороны, плавная линия, полуовал, овал и т. д. [1]. Если углубиться в элементное письмо, то потребуется особая пространственная ориентация на строке в тетрадях с обычной разлиновкой: середина строки, чуть ниже верхней линейки, чуть выше нижней линейки, чуть ниже середины строки. Таким образом, элементное письмо – прерогатива начальной школы.

В некоторых методических пособиях по РКИ последовательность знакомства с буквами определяется принципом возрастающей трудности написания буквы: от одноэлементных к двухэлементным и т. д. Используется преподавателями и комбинированный метод, «когда буквы группируются в серии по общности графических элементов: *о, а, ю, д, б, ф* или *и, й, ш, ц, щ, у*» [9, 94].

Сначала студент овладевает способами соединения элементов букв, потом способом соединения букв при письме. Как научить студента соединять буквы в словах? В технике русского письма три вида соединений: верхнее (например, *ту, ан, ре*), среднее

(например, *из, ох*) и нижнее (например, *ля, на, оф*). Насколько важно следовать этим типам соединения при обучении письму инофонов? Стоит признать, что отклонение от выбора соединения букв не нарушает понимание, чтение, эстетику рукописного текста. Обратим внимание на то, как в современных учебниках по РКИ решается проблема соединения букв в слове? Предлагают ли их авторы образцы рукописных букв, написанных от руки слов, предложений, мини-текстов? Отвечая на эти вопросы, выделим три типа учебников, предназначенных для студентов, начинающих изучать русский язык «с нуля»: 1) в учебнике представлен только алфавит с печатными, прописными/ строчными буквами; 2) в учебнике представлен алфавит с печатными, прописными/ строчными буквами и образцы написания слов лишь с частичным соединением в них букв (например, в слове *звук* соединены буквы *зв*, *ук*, но изолированы *ву*); 3) в учебнике представлен алфавит с печатными, прописными/ строчными буквами с элементами соединения, есть образцы написания слов, предложений, мини-текстов с полным соединением букв в слове.

При вводе новой буквы стоит акцентировать внимание не на её названии, потому что названия графем и их порядок в алфавите не имеют прямого отношения к письму, а на звуке, соответствующему этой букве. Преподаватель должен на доске медленно прописывать новую букву несколько раз, показывая направление руки, элементы, места соединения элементов. Как правило, на уроке студенты работают под строгим наблюдением преподавателя, который корректирует в их тетрадях неправильное начертание графемы, так как индивидуальная манера письма студента формируется в процессе обучения технике написания букв. По мнению Л. С. Крючковой и Н. В. Мощинской, «преподаватель-практик с первых дней занятий приучает студентов работать с авторучкой в руках: учащиеся слушают преподавателя, проговаривают или читают учебный материал и записывают полученную информацию» [5, 402].

Важно отметить, что преподаватель РКИ должен стремиться научить иностранных студентов создавать эстетически визуальный

облик буквы, поскольку у неё двойственная природа – практическая и эстетическая. Овладение техникой письма на занятиях РКИ – это обучение «*элементам*» каллиграфии, поскольку *каллиграфия – это искусство* красивого и чёткого письма. И владение каллиграфическим почерком не является массовым явлением. Основу каллиграфии составляет классический русский уставный почерк. При таком письме используют металлическое остроконечное перо, которое оставляет на бумаге «ленту» различной ширины (несколько математических параметров), в отличие от шариковой ручки, лента которой одномерна. Сегодня каллиграфическое письмо благодаря своеобразной усложнённости сохраняет в себе сакральность письменного текста и выполняет прежде всего эстетическую функцию воздействия на реципиента.

Парадоксально то, что в современных учебниках по РКИ (начальный уровень) представлены образцы и каллиграфического письма (для пера), и «упрощённый» вариант написания русских букв (для шариковой ручки). Возникает вопрос: какой рисунок рукописного шрифта нужно использовать, обучая иностранных студентов технике написания русских букв? Кириллических рукописных шрифтов очень много. В монографии, посвящённой феноменологическим аспектам текста печатного издания, Мисонжников Б. Я. обратил внимание на внутреннее противоречие шрифтовой графики: «Пожалуй, не без некоторой доли условности мы можем констатировать существование приоритета шрифтового формообразующего элемента, воссоздающего отдельные системные письменные знаки, которые, как правило, служат для организации вербального текстового материала. Но в то же время надо признать, что использование шрифтового элемента может и не привести к появлению конкретного вербализованного построения, если элемент шрифтовой графики останется не более чем эстетизированной фигурой и не перейдёт, таким образом, в разряд собственно письменных знаков» [8, 123]. Преподавателю РКИ на начальном этапе обучения иностранных студентов целесообразно придерживаться строгого и простого традиционного школьного шрифта, свободного от витиеватости, чрезмерной

эстетизации. «Красивость» как эффективное дополнительное средство восприятия письма адресатом в большей степени связано с почерком – устойчивой манерой письма.

При обучении технике русского письма нужно опираться на принцип учёта родного языка. Особую трудность испытывают иностранцы, родное письмо которых основывается на арабской вязи или на иероглифах.

Сравним русское письмо и арабское: 1) при существующей методике обучения в русском языке многие буквы, их элементы пишутся против часовой стрелки (справа налево), хотя слова в строке движутся слева направо, в то время как, например, в персидском языке письменные символы пишутся справа налево (в этом случае требуется переориентация моторно-двигательных навыков студентов); 2) в персидском языке размер графем одинаков, а в русском есть строчные и прописные буквы; 3) диакритические знаки персидского языка (верхние и нижние петли) не похожи на дополнительные диакритики русских букв; 4) в арабском письме отсутствует наклон букв вправо, характерный для русского письма; 5) в арабском алфавите, состоящем из 28 букв, нет гласных и нет различий письменного и печатного написания; 6) для начертания арабских графем используются 18 стандартных форм, в то время как для русских букв их в два раза меньше.

При обучении китайских студентов технике русского письма необходимо учитывать следующие факторы: 1) иероглиф – это не буква, а символ образного восприятия мира; 2) начертание иероглифа складывается из стандартных черт (от одной до 30), повторяющихся в различных комбинациях; 3) штрихи в китайских иероглифах делятся на 8 основных категорий: горизонтальная черта, вертикальная черта с наклоном влево или вправо, восходящая черта, точка, крючок, изогнутая черта; 4) иероглиф пишется сверху вниз. Заметим ещё, что в классическом китайском письме в основном использовалась точка в виде кружка для завершения предложения и каплевидная запятая. Европейская точка в этом случае может быть истолкована как часть иероглифа. Каплевидная запятая в современном китайском языке разделяет однородные члены

предложения, а европейская запятая – части сложного предложения.

Сравнительно быстро обучаются написанию русских букв три группы студентов. Во-первых, инофон может быть носителем языка, графика которого основана на кириллице (некоторые народы бывшего СССР, болгары, сербы, македонцы, черногорцы). Вторую группу составляют учащиеся из стран, в которых европейский язык на основе латиницы носит статус официального языка (страны Африки). Наконец, многие студенты приезжают в Россию со знанием английского языка, латинская графика которого частично близка русской.

В трудном положении оказываются инофоны, которые не учили в школе европейский язык, и графика их родного языка не имеет никакого сходства с кириллицей. Русская буква для них – чужеродный знаковый элемент. В этом случае учащиеся не понимают строения русской буквы, у них «неправильная» по нашим представлениям ориентировка в пространстве строки и листа тетради: студент пишет через 2 – 3 строки, посередине листа, на полях, оставляет одну сторону листа тетради чистой, иногда пишет через лист. Не всегда помогает и тетрадь в косую линию, потому что инофоны в этом случае путаются в последовательности строчек и пишут то на большой, то на маленькой строке.

Графический навык считается сформированным, когда в нём проявляются все основные качества навыка: автоматизированность, гибкость, устойчивость, сознательность [10, 130]. Работа над формированием графического навыка должна строиться с учетом дифференцированного подхода. Нет смысла заниматься на уроке обучения технике письма со всеми студентами одинаково. Для учащихся, которые с первых занятий пишут правильно, быстро и разборчиво, будет безрезультативным прописывание элементов, букв, соединений, слогов и слов. Для другой части студентов, которые испытывают трудности в распознавании элементов букв, оформлении соединений их в слове, определении высоты букв или её элементов, система работы по формированию графического навыка может продолжаться на протяжении десяти

месяцев предвузовской подготовки. Преподавателю постоянно следует прописывать учащимся те элементы букв, слоги и буквы, которые требуют корректировки.

В ходе проверки письменных работ необходимо исправлять неправильно прописанные буквы и выносить образцы их написания на поля или на новые строки, стимулируя тем самым формирование у студента устойчивых требований к технике русского письма. Иногда подчёркивание графической ошибки преподавателем служит для студента шагом к самокоррекции. Однако «первоначально выработанные графические навыки быстро закрепляются и переучивание часто не даёт положительных результатов» [2, 207], в то время как фонетические навыки формируются и развиваются в течение всего периода обучения.

Преподавателю-практику следует помнить, что «запоздалое» исправление графических ошибок – выражение негативной обратной связи. Тщательно исправлять графические ошибки нужно в условиях реального действия студента, когда на занятиях вводно-фонетического курса идёт формирование графического навыка. Тогда же следует активно использовать принцип наглядности. Аудитория должна быть оборудована настенным рукописным алфавитом с двумя вариантами букв (прописными и строчными) двух цветов (красным – для гласных букв, синим – для согласных), лучшими образцами рукописных текстов, выполненных иностранными студентами. Возможна демонстрация творческих работ, созданных художниками-каллиграфами.

На занятиях при обучении технике русского письма необходимо проявлять требовательность и гибкость, учитывать гендерный подход (у девушек быстрее формируется устойчивый графический навык) и индивидуально-психологические особенности учащегося. Графический навык формируется успешно и быстро тогда, когда на уроке поддерживается положительный эмоциональный фон, когда студенты чувствуют внимание со стороны преподавателя, поскольку «при наличии интереса учебный материал усваивается прочно, при отсутствии – часто формально, с трудом» [2, 85]. Обучая инофонов начертанию русских букв, преподаватель в

этот период должен уделить особое внимание своему почерку, безупречно выписывая все элементы графемы, так как он несёт ответственность за созданный на доске конкретный графический образ буквы, который будет воспринят и скопирован студентом как эталон.

В каждом уроке РКИ есть две стороны: содержательная и организационная. На уроке обучения технике написания русских букв важное значение имеет выбор форм, методов и приёмов работы с изучаемым материалом. В методике РКИ активно используют различные виды языковых упражнений, которые можно найти во многих пособиях по изучению иностранных языков [4; 7]. В рамках данной статьи перечислим лишь некоторые упражнения, постоянное и систематическое использование которых на уроке помогает эффективно преодолеть трудности в написании русских букв, слов, предложений и сформировать графический навык:

1. Копировальный способ начертания букв: обвести букву-образец по точкам-ориентирам, учитывая направление стрелки, потом повторить самостоятельно это начертание; обвести слово-образец по точкам-ориентирам, учитывая соединительные элементы букв, потом повторить самостоятельно и сравнить написанное со словом-образцом. Точки соединительных элементов в слове предпочтительно выделять контрастным цветом. Копировальный способ используется для индивидуальной работы со студентом, у которого медленно формируется графический навык.

2. Самодиктант: студент пишет все буквы алфавита в двух вариантах по памяти.

Слуховые диктанты: диктант-буква, диктант-слог, диктант-слово, диктант- словосочетание, диктант-предложение.

3. Простое и усложнённое списывание с заданиями разного характера: написать только заглавные буквы или строчные; заменить печатные буквы на строчные и т. д.

4. Работа с мини-текстом: расставить точки и написать в начале предложений прописные буквы.

5. Чтение рукописного текста. На занятиях этому упражнению необходимо уделять особое внимание. Студенты должны читать и свои, и чужие тексты, написанные «от руки».

Нельзя не согласиться с тем, что графика прежде всего ориентирована на решение сугубо прикладных задач. Конечная цель обучения технике русского письма – довести до автоматизма правильное написание русских букв, чтобы учащийся при создании письменного речевого произведения концентрировал своё внимание на смысле, а не на графическом оформлении высказывания.

С конца XX века в современном обществе наблюдается тенденция минимизации рукописных текстов: писать «от руки» сегодня не актуально и не модно. Это последствия глобальной компьютеризации всех сфер человеческой жизни. Тогда нужно ли учить иностранных студентов писать русские буквы? Известно, что инофоны на родном языке часто печатают буквы, а не пишут. И этот вопрос становится уже актуальным, он предлагается для обсуждения в методике преподавания русского языка иностранцам [3,117]. Однако когда мы говорим о букве как о минимальной единице графической системы языка, мы забываем, что буква (печатная или рукописная) – это феномен цивилизации, концепт национальной культуры.

Овладение «графическим кодом» [2, 197] русского языка помогает иностранным студентам быстрее адаптироваться в российской социокультурной среде, стать на один шаг ближе к разгадке культурного кода русского народа.

Литература

1. *Агаркова Н. Г.* Обучение первоначальному письму по прописи к «Азбуке» О. В. Джежелей: книга для учителя. – М.: Дрофа, 2008. – 94 с.

2. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий/ теория и практика обучения языкам. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

3. *Акишина А. А., Каган О. Е.* Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз. Курсы, 2008. – 256 с.

4. *Капитонова Т. И., Московкин Л. В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб: Златоуст, 2006. – 272 с.

5. *Крючкова Л. С., Мощинская Н. В.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – 480 с.

6. *Лингводидактическая программа* по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень [Текст]. – М.: РУДН, 2010. – 181 с.

7. *Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А.Ф., Петрова С. И.* Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Мн.: Выш. шк., 1999. – 522 с.

8. *Мисонжников Б. Я.* Феноменология текста (соотношение содержательных и формальных структур печатного издания). – СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – 490 с.

9. *Русский язык как иностранный*. Методика обучения русскому языку /под ред. И. П. Лысаковой /. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 270 с.

10. *Щукин А. Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М., Филоматис, 2004. – 416 с.

УДК 81.367

Серикова Н.А.

ВЫРАЖЕНИЕ СОСТОЯНИЯ И ЕГО СПЕЦИФИКА: ОСОБЕННОСТИ ВВЕДЕНИЯ МАТЕРИАЛА НА II СЕРТИФИКАЦИОННОМ УРОВНЕ

Статья посвящена рассмотрению понятия «состояния» и выражение состояния, его психофизиологических и психологических особенностей. Выделены виды состояний человека и даны определения каждому из них. Рассматриваются особенности обучения способам выражения состояния в курсе русского языка как иностранного на втором сертификационном уровне. Определено место введения материала в курсе обучения РКИ.

Ключевые слова: физиологическое состояние, психологическое состояние, психофизиология состояния, эмоции, конструкции состояния, обучение выражению состояния, особенности выражения состояния., ТРКИ- II.

Serikova N.A.

THE WAY TO EXPRESS EMOTIONS AND ITS SPECIFIC FEATURES: ASPECTS OF INTRODUCTION (II CERTIFICATION LEVEL)

The article deals with the concept “state of being” and the ways to express feelings and emotions, its psychophysiological and psychological aspects. The author defines three possible kinds of sate, describes aspects of introduction the material on the II certification level.

Key words: physiological state, psychological state, psychophysiological state, emotions, sentences of emotions and feelings, teaching to express how you feel, aspects of expressing feelings, TRSL-II.

Понятие состояния рассматривается в работах филологов, лингвистов, философов. До сих пор нет единого мнения относительного того, что представляет собой состояние, какие виды состояний

существую и как их классифицировать. Применительно к методике преподавания русского языка как иностранного речь пойдет о выражении состояния человека.

Вслед за Е.П. Ильиным мы придерживаемся той точки зрения, что любое состояние является психофизиологическим, так как сочетает в себе и «уровневые, и модальностные характеристики [4, с.11-12]. Другими словами, любое состояние может проявляться на уровне функциональных систем (сенсорной, интеллектуальной, моторной) и включать психическое реагирование – модальность переживаний.

По уровню главного системного проявления выделяют три вида состояний: физиологическое, психофизиологическое и психологическое [11, с. 108]. Примером физиологического состояния может служить состояние *голода, боли*, психофизиологического – *страх,* психологического – *воодушевление* и др.

Точного определения выделенным состояниям в учебной литературе нет. Однако на основе работ психологов, мы можем сделать следующие выводы: под *физиологическим состоянием* понимают состояние, связанное с жизнедеятельностью организма, его органов и функциональных систем (*боль, голод*) [4, 8]. *Психофизиологическое состояние* – это состояние, которое включает в себя психическое реагирование (переживание) и затрагивает процессы жизнедеятельности организма (*страх, злость, ненависть, гнев*). *Психологическое состояние* – это состояние, связанное с выражением чувств и эмоций.

Особым вниманием в лингвистике отмечено именно психологическое состояние. Это неудивительно, поскольку эмоции затрагивают все сферы жизни человека. Не менее значимым, на наш взгляд, является и физиологическое состояние, как основа жизнедеятельности человека. В связи с чем, мы считаем необходимым остановится на рассмотрении особенностей как психологического, так и физиологического состояния.

Состояние человека предполагает внешнее и внутреннее проявления. Внешнее состояние, на наш взгляд, – это то, как человек ощущает себя, внутреннее – включает в себя ряд процессов, которые происходят внутри организма [8, с. 254].

В методике мы можем говорить об обучении способам выражения внешнего состояния, которое предполагает вербальную и невербальную экспликации. Вербальное выражение – это выражение состояния в речи, невербальное – сводится к использованию паралингвистических средств: жестов, мимики и др. В контексте данной статьи мы рассматриваем только вербальное (речевое) выражение состояния.

Выражение состояния относится к продуктивным видам речевой деятельности – говорению, которое направлено на создание и выдачу речевого сообщения. Выражение психологического и физиологического состояния представляет собой сложный механизм, в котором взаимодействуют элементы физиологической, биологической и психологической систем. Опираясь на психолингвистические исследования речевой деятельности и описание психофизиологических механизмов выражения эмоций, были сделаны следующие выводы:

1) Реакция или оценка человеком ситуаций, фактов, событий, мнений является поводом к выражению того или иного состояния [1].

2) Оценка ситуации стимулирует появление эмоций. В случае выражения физиологического состояния, физиологические изменения в организме человека будут являться поводом для выражения состояния. Н.А. Багдасарова отмечает, что «только благодаря физиологической активации и резкими изменениями, которые она вызывает в нервных процессах и во всем организме, человек способен испытывать эмоцию» [2, с. 23]. Так, к примеру, *радость* сопровождается возбуждением двигательных центров, из-за чего появляются характерные движения (жестикуляция, хлопанье в ладоши). При *печали* происходит торможение моторики, сужение кровеносных сосудов. Это вызывает ощущение холода и озноба. *Гнев* сопровождается резким покраснением (или, наоборот, побледнением) лица, напряжением мышц шеи, лица и рук (сжимание пальцев в кулак) [Там же, с. 27].

В зависимости от интенсивности возбуждения, человек ощущает потребность в выражении своего состояния.

3) Выражение психологического или физиологического состояния может быть обеспечено принципиально различными механизмами, в зависимости от конкретного содержания и целенаправленности речевого акта [6, с. 340].

Так, выражение состояния может протекать по законам простейшей рефлекторной деятельности, а речевые стимулы могут быть первосигнальными раздражителями. Например, внезапно вскрикнувший рядом сидящий человек, заставляет вздрогнуть или вскрикнуть рядом сидящего соседа. Сходная ситуация, когда мы, услышав свое имя, кем-то громко названное, автоматически оборачиваемся, вздрагиваем или откликаемся. Элементарные вербальные реакции: *Как дела? – Хорошо!* –осуществляются по такому же принципу.

В обеспечении речевых процессов могут принимать участие не только элементарные механизмы, но и механизмы, имеющие иерархическое строение и характерные исключительно для высших форм речевой деятельности. Таких механизмов, по мнению А.А. Леонтьева, семь, каждый из которых представляет собой ступени формирования речевого высказывания.

4) Исследуя механизмы порождения речи, А.А. Леонтьев разделяет смысловую и грамматическую организацию высказывания. Прежде чем построить высказывание (выразить состояние), с помощью особого кода (представлений, образов, схем), мы строим его «костяк» и прогнозируем синтаксическую конструкцию. Вслед за грамматическим оформлением высказывания происходит его смысловое наполнение. Таким образом, в процессе выражения состояния структурное оформление высказывания предшествует его лексическому наполнению.

Смысловое наполнение высказывания в значительной мере связано с личностными факторами, с социальной или профессиональной принадлежностью человека и носит ассоциативный характер [5].

Кроме того, оценка одной и той же ситуации, мнения, события у учащихся может вызывать различные эмоции: от положительных до крайне отрицательных. Этот факт должен быть учтен

преподавателем в обучении способам выражения состояния, поскольку переживания во многом субъективны и зависят от множества факторов, событий, опыта и т.д. К примеру, появление на глазах слез может являться «сигналом» радости или, наоборот, горя. Для одних – это положительные эмоции, для других – отрицательные. Между тем, выражение данной эмоции часто бывает связано с культурой, к которой принадлежит человек.

Реакция человека бывает различной и может вызывать неодинаковые эмоции. В обучении выражению состояния нам не важно то, какие эмоции испытывает человек, в каком конкретном состоянии он находится – состоянии гнева, радости или печали, – важно, что для себя человек оценивает это состояние как положительное или отрицательное. В связи с этим, вне зависимости от оценки ситуации, способы выражения состояния должны иметь грамматически схожие структуры (*модели* – термин в понимании Г.А. Золотовой).

Итак, в повседневной жизни каждый человек сталкивается с многообразием ситуаций, которые являются поводом для выражения разного рода чувств и эмоций. Не всегда даже сам носитель языка может передать словами то, что испытывает в тот или иной момент. Гораздо сложнее это представляется иностранцам, изучающим русский язык, поскольку ни один другой язык в мире не характеризуется таким разнообразием форм и выражений для передачи психологического состояния. Не менее значимым в коммуникации является и способность описывать свое самочувствие (передавать физиологическое состояние).

«Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному» (Второй уровень) предполагает, что иностранные учащиеся должны уметь решать такие коммуникативные задачи, как вступать с беседу, представляться; запрашивать и сообщать информацию; выражать намерения, желания, просьбу, свое отношение, *удивление,* сочувствие, сожаление; давать оценку происходящему и т.д. В список интенций также входит выражение эмоциональной оценки (радости, печали, раздражения, безразличия и т.д.).

Психологи и лингвисты сходятся во мнении о том, что выражение состояния контекстуально обусловлено и имеет своей целью воздействие на собеседника. Значит, описание чувств радости или печали, плохого или хорошего самочувствия всегда адресовано кому-либо и предполагает наличие собеседника/слушающего. Выражение состояния, таким образом, представляет собой ответную или инициальную реплику и, как правило, реализуется в форме диалога.

Ситуации общения, в которых человек выражает чувства радости, печали, хорошего или плохого самочувствия, могут быть разнообразными. Так, в рамках «Государственного образовательного стандарта...», выражение психологического и физиологического состояния относится с такими темами, как *Человек и его личная жизнь, Семья, Работа, Свободное время, Увлечения*. В рамках данных тем нами были обозначены микроситуации, в которых учащимся необходимо решать коммуникативные задачи: *спросить*, *сообщить* и *попросить*.

Таблица 1.

Виды состояний	Микроситуации	сферы общения	Актуальная тематика
психологическое состояние	*Празднование события, праздника; Сдача/ несдача экзамена; Поступление в университет/Исключение из университета; Посещение концертов, спектаклей, музеев, выставок; Приезд родственников; Хорошая погода. Увольнение с работы; Утрата/кража чего-либо; Ссора с кем-либо; Плохая погода; Смерть; Неразделённая любовь; Измена. Находка чего-либо; Неожиданная встреча; Неожиданная удача (экзамен, лотерея). Ссора с кем-либо; Кража чего-либо; Плохой сервис (магазин, учреждение); Обман.*	Социально-бытовая	***Человек и его личная жизнь. Отдых. Свободное время. Родители и дети. Работа.***
физиологическое состояние	*Медосмотр; Общение после аварии, несчастного случая, инцидента. Массовые заболевания, эпидемии. Визит к врачу;*	Социально-бытовая	***Человек и его личная жизнь.***

Все действия говорящего направлены на получение информации. Между тем, любая ситуация включает целый комплекс компонентов, необходимых для успешной реализации коммуникативных задач. Например, *на работе, в театре, на дне рождения* учащийся должен уметь выражать свои коммуникативные намерения, т.е. вербально реализовать интенции контактоустанавлиящие, информативные, оценочные. С этой целью они осуществляют общение, применяя в речевой практике диалог-расспрос или диалог-сообщение, которые предполагают понимание содержания ответных реплик и адекватное реагирование на них.

Под адекватным реагированием мы понимаем выражение согласия/несогласия, сожаления, сочувствия, эмоционального состояния (*удивления, радости, гнева*), физиологического состояния (описанием своего самочувствия). В целом, получение или предоставление информации, понимание содержания ответных реплик и умелое реагирование на них – являются условием успешной коммуникации.

Таким образом, в рамках II сертификационного уровня и требований к содержанию коммуникативно-речевой компетенции, можно говорить о необходимости включения в общий перечень коммуникативных интенций не только выражение и выяснении эмоциональной оценки, но и выражение ощущений, чувств (физиологического состояния), которые соотносятся с информативными интенциями.

Для успешной реализации коммуникативных задач, связанных с сообщением состояния, необходимо овладение определённым набором знаний. Анализ «Образовательной программы...», в частности требований к знаниям в области синтаксиса и морфологии на этапах обучения от базового до I сертификационного уровня, позволил нам сделать следующие выводы: для обучения

способам выражения состояния необходимо, чтобы учащиеся имели представление о значении:

- полных и кратких форм прилагательных,
- предикативных наречий,
- безличных глаголов, их функциональных характеристик в предложении.

Кроме того, выражение состояния предполагает знание способов и средств выражения субъекта и предиката состояния.

Принимая во внимание специфику грамматических явлений, обучение способам выражения состояния может вводиться на II сертификационном уровне обучения русскому языку как иностранному.

Введение материала должно учитывать коммуникативный и функциональный аспекты. Учащимся необходимо понимать, какую функцию выполняет структура предложения, как она реализуется в речи, есть ли зависимость выбора структуры от ситуации. Так, к примеру, при выражении психологического состояния (состояния *радости*) можно использовать предложения типа «Мне радостно», «Я рад», «Я радуюсь». При выражении физиологического состояния используют предложения типа «У него озноб» и «Его знобит», «У него нога болит» или «У него боль в ноге». Коммуникативный аспект предполагает рассмотрение структуры предложения в составе диалогической речи. В связи с чем, важным является такие параметры, как условие и реакция. Под условиями мы понимаем набор компонентов речевой ситуации, который включает: описание ситуации, речевой стимул и задание [9, с. 157-158]. Так, на этапе совершенствования навыка, необходимо, чтобы описание ситуации способствовало реакции человека – вызывало какие-либо эмоции (положительные, отрицательные), для физиологического состояния – указывало на плохое или хорошее самочувствие. Например, *неожиданный выигрыш, покупка автомобиля* может вызывать положительные эмоции – *радость*. Ссора с близким человеком – *печаль*. Человек оступился, упал и сломал ногу – *плохое самочувствие* (в плане эмоциональном – *печаль*). Описание ситуации также должно являться стимулом к речевой реакции: представьте, что *вы* оступились на лестнице, упали и сломали ногу. Опишите ваше состояние.

В обучении конструкциям, выражающим состояние, необходимо разграничивать виды общения. Выражение состояния, как правило, происходит в неофициальном общении. Это может быть деловой разговор или свободная беседа. Деловой разговор – это «средство решения вытекающих из невербальных действий проблем» [Там же, с. 177]. Примером делового разговора является «разговор с врачом». В остальных случаях выражение состояния представляет собой «свободную беседу» целью, которой может являться установления контакта, взаимопонимания и др.

Использование той или иной конструкции обусловлено функционально-смысловыми различиями между ними. Так, например, глагольные конструкции (*Я скучаю, волнуюсь, тревожусь*) используются для того, чтобы подчеркнуть длительность состояния, его процесс; причастные (*Я встревожен, обеспокоен, взволнован*) употребляются в том случае, если состояние является результатом какого-либо события или разговора; адъективные (*Он радостный, смешной, веселый*) – при описании состояния других людей, они указывают на внешнее проявление состояния, которое не свойственно собеседнику.

Еще одной особенностью конструкций, выражающих состояние, является стилистическая дифференциация. Так, стилистические различия обусловлены стилистическим качеством самих предложений, с одной стороны, с другой – стилистической окрашенностью использованных в них слов. Например, наречно-предикативные предложения, наиболее употребительные в разговорной речи, в книжной речи почти не встречаются [10, с. 87]. Именные конструкции, в большей степени, встречаются в разговорной речи. Однако когда речь идет о физиологическом состоянии, то такие конструкции, наоборот характерны для официального стиля (*Боль в спине, резь в животе*). Безличные глаголы с суффиксом -ся чаще встречаются в разговорной речи: *зудится, чешется* и др. Все остальные конструкции (адъективные, глагольные) могут быть названы стилистически нейтральными, поскольку не закреплены за определенным стилем речи.

Итак, нами были рассмотрены психолингвистические и психологические особенности выражения состояния человека, которые необходимо учитывать в обучении способам выражения состояния в курсе РКИ. Анализ государственного образовательного стандарта позволяет говорить о введении данной темы на II сертификационном уровне обучения русскому языку иностранцев. Кроме того, были обозначены функциональные особенности введения материала и обучения грамматическим конструкциям, выражающим психологическое и физиологическое состояние.

Литература

1. *Анохин П.К.* Эмоции. Психология эмоций: тексты/ П.К. Анохин. – М.: 1984. – 216 с.
2. *Багдасарова Н.А.* Лексическое выражение эмоций в контексте разных культур : Дис. на соиск. учен. степ. к.филол.н.: Спец. 10.02.19 / Багдасарова Надежда Анатольевна; Ин-т языкознания РАН. – М., 2004.
3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. — М. — СПб: “Златоуст”, 1999. — 40 с.
4. *Ильин Е.П.* Психофизиология состояний человека/ Е.П. Ильин. – М.: Питер, 2005. – 411 с.
5. *Караулов Ю.Н.* Ассоциативная грамматика русского языка. М., 1993.
6. *Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (Психолингвистические очерки). М., 1970.
7. *Немов Р.С.* Психология/ Р.С. Немов. – М., 1995. – 575 с.
8. *Серикова Н.А.* Понятие «состояние» и его специфика: опыт системного подхода. Научное мнение Научный журнал/ Санкт-Петербургский университетский консорциум. – СПб., 2013. – №8. – с. 252-256.
9. *Скалкин В.Л.* Структура устноязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке//Общая методика обучения иностранным языкам. М., 1991.
10. *Цейтлин С.Н.* Способы выражения психического состояния субъекта в русском языке// Русский язык за рубежом. 1980.№2. с. 84-87.
11. *Щербатых Ю.В.* Общая психология / Ю. В. Щербатых. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2010. – 272 с.

УДК 378.1

Е. М. Филиппова

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ИЗ СРЕДНЕЙ АЗИИ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблемам обучения студентов из Средней Азии русскому языку и подготовки их к обучению в российских вузах. Рассматриваются способы и методы развития у студентов языковой компетенции, даются рекомендации по использованию игровых методик в обучении.

Ключевые слова: предвузовская подготовка, аудирование, языковая игра.

Filippova Elena

METHODS OF DEVELOPMENT LANGUAGE COMPETENCE FOR STUDENTS FROM MIDDLE ASIA IN THE PRACTICAL COURSE OF RUSSIAN.

The article is sanctified to the problems of educating of students from Middle Asia to Russian and preparations of them to educating in Russian institutions of higher learning. Methods and methods of development are examined for the students of language competence, recommendations are given on the use of playing methodologies in educating.

Keywords: pre-institution of higher learning preparation, listening comprehension, language game.

В настоящее время в российские вузы приезжает большое количество студентов из стран бывшего Советского Союза, например, Казахстана, Белоруссии, Украины, Туркмении, Таджикистана, Узбекистана, Азербайджана и др. При этом, студенты из Казахстана, Белоруссии и Украины обычно не нуждаются в специальной довузовской коррекции, так как школьные программы по техническим дисциплинам в этих странах и российские программы

практически идентичны. Для выпускников таджикских, туркменских, азербайджанских и узбекских школ такая коррекция чаще всего необходима. В течение года на подготовительном факультете происходит изучение русского языка и «выравнивание» уровня школьной подготовки, приведение его в соответствии с требованиями российской средней школы.

Студенты из стран бывшего СССР имеют разный уровень владения русским языком: от элементарного до I – II сертификационного. Это объясняется тем, что некоторые абитуриенты (около 5 – 10 %) учились в столичных школах с обязательным изучением русского языка (3-4 часа в неделю) или даже с изучением ряда предметов на русском языке. Многие же приехали из маленьких деревень, где русский язык изучался факультативно или не изучался вовсе. Следовательно, лишь около 5 – 10 % студентов полностью готовы к обучению на первом курсе технических и экономических вузов России: они имеют достаточно высокий уровень владения русским языком, понимают научную речь, могут выступать перед аудиторией на семинарах и практических занятиях. Главное отличие слабо подготовленных студентов из Средней Азии от абитуриентов из других стран в том, что они всё же вовлечены в российскую социокультурную ситуацию: они с детства смотрят российские телевизионные каналы, слышат русскую речь на улицах родных посёлков и городов, хотя не всегда в эталонном варианте. В связи с этим, большинство студентов из стран Средней Азии обладают лишь устной разговорной речью и слабо подготовлены к работе в аудитории. Владение только разговорным стилем отражается на качестве и объеме их словарного запаса. Они в самом начале обучения показывают слабое знание терминологии выбранной специальности, а также незнание абстрактной лексики в целом. Культура речевой деятельности снижается и из-за несоблюдения студентами грамматических норм русского языка. Это происходит вследствие того, что знание грамматики русского языка зачастую имеет фрагментарный характер. При написании осложненных или сложных конструкций наблюдаются проблемы с сегментацией предложения и с расстановкой знаков

препинания. Речь студентов невыразительна в силу преимущественного использования простых синтаксических конструкций. К нарушению орфоэпических норм ведет, например, отсутствие противопоставления согласных по твердости-мягкости и фиксированное ударение на последний слог в туркменском языке.

На начальном этапе обучения в качестве письменных заданий могут использоваться диктанты (научный и общелитературный стили речи). Кроме диктантов важной формы работы является обучение конспектированию: сначала конспектированию печатного текста, а потом устного сообщения [1]. Конспекту предшествует составление плана, пересказ по плану, сокращение слов, трансформация фраз с целью их сокращения и попытка написания диктанта в темпе чтения лекции. При составлении конспекта происходит выделение основной смысловой информации, её компрессия, трансформация фраз и запись с использованием сокращения слов [2].

Занимаясь со студентами аудированием, рекомендуется использовать художественные тексты и тексты лингвострановедческого характера. Навыки аудирования отрабатываются и во время прослушивания стихов, песен, устных сообщений студентов, проведения презентаций по заданной теме. После сообщения студенты работают в режиме пресс-конференции: задают вопросы, кратко записывают ответы [3]. Вместе с тем, уже несколько лет нами проводятся занятия по аудированию в экспериментальном формате. Это уроки по работе с документальными фильмами (в основном, каналы «Культура» и «Россия 1»). Предварительно анализируется название выбранного фильма, высказываются предположения о его содержании, разбирается сложная лексика, выполняется ряд предварительных упражнений. После просмотра документального фильма (8-12 минут) студентам требуется заполнить таблицу – определить количество смысловых частей, выявить основных персонажей, написать вопросы или проблемы, озвученные в фильме, ключевые слова и выражения. После первого просмотра преподаватель задаёт вопросы по материалам фильма, выявляет сложные для понимания фрагменты, предлагает

несколько упражнений. После этого следует повторный просмотр фильма или его смысловых частей. Студенты вписывают в таблицу уточняющие сведения, более детально фиксируют полученную информацию. Преподаватель просит сформулировать основные проблемы, затронутые в фильме, объяснить своё отношение к этим проблемам и организует дискуссию в группе. Для примера назовём несколько документальных источников: «Голос Байкала», «Учитель – хроника блокадного Ленинграда», «Притяжение Палеха», «Химия нашего тел. Витамины». В качестве домашнего задания студентам предлагается написать аннотацию на фильм и письменно ответить на один из предложенных преподавателем вопросов. Например, после фильма о музыкальной группе, играющей на ледяных торосах Байкала, написать о самом необычном музыкальном инструменте. Следует отметить, что такие занятия сначала вызывают определённые трудности у студентов и требуют достаточно серьёзной предварительной подготовки для преподавателя. Однако, уже через месяц (занятия по фильмам проводятся 2 раза в месяц) студенты сами отмечают их эффективность.

Параллельно с работой по грамматике, письму, аудированию и чтению проводятся занятия по говорению: пересказы художественных и научных текстов, устные ответы на вопросы, выражение собственной точки зрения, её аргументация и способы её отстаивания, рассказ по конспекту с «разворачиванием» сокращённой информации, выступление с небольшими сообщениями, разыгрывание речевых ситуаций. Устный ответ — это рассуждение студента на изучаемую тему. В данном рассуждении обязательно должны присутствовать тезис и аргументы. Выделяют несколько видов ответов [4]. В каждом используются соответствующие языковые средства. При подготовке ответов у студента формируются умения, которые важны для овладения существенными для научного общения смысло-речевыми категориями (аргументирование, оценка выдвинутых аргументов, утверждение, согласие и т.д.). Так, ответ-анализ формирует умение строить рассуждение от общего к частному, ответ-обобщение – умение создавать обобщающие формулировки, ответ-группировка – умение выделить какие-либо признаки предмета и сделать вывод-обобщение [5].

Кроме того, на занятиях по развитию навыков говорения чрезвычайно эффективными показали себя языковые игры. Обогащения словаря – один из важнейших этапов работы над развитием связной речи студентов. Очень важно пробудить интерес к отдельно взятому слову. При изучении происхождения слова, произношения, написания, значения слова игры развивают языковое чутьё. Можно привести несколько примеров. Игра «Синонимы» (в зависимости от предложенного контекста выбрать нужный синоним, например, *работа, труд, дело, занятие*). «Шеренга» (распределение слов в порядке возрастания или убывания признака, например, *сердитый, лютый, злой, безжалостный*). «Антонимы» (пропущенные антонимы в пословицах и поговорках. Например: *ученье – ..., а неученье – тьма. Знай больше, а говори ...*). «Объясни слово» (за фиксированное время объяснить как можно больше слов, не используя однокоренные формы. Работа проходит в парах, напарник должен узнать объясняемое слово). «Группы слов» (предлагаются карточки со словами – *морковь, кресло, учебник, лук, сыр, мебель, линейка, продукты и т.д.* и команды должны распределить слова по группам, найдя обобщающее слово к каждой группе). «Расследование» (вид работы, который можно отнести к комплексным упражнениям. Нужно определить лексическое значение предложенного слова, используя различные источники информации, подобрать однокоренные слова, синонимы, антонимы, омонимы, найти фразеологические обороты, пословицы, загадки, стихи, в которых изучаемое слово встречается).

Следующим этапом работы в этом направлении выдвигается механизм построения синтаксических конструкций: словосочетаний и предложений. Виды игровых упражнений со словосочетаниями: установление связей внутри словосочетания, фиксация этих связей на письме; толкование значений словосочетаний вне предложения и в нём; составление словосочетаний разнообразных типов и тематики; выделение устойчивых сочетаний, толкование их значений, употребление в речи; исправление речевых ошибок в словообразовании.

Виды упражнений с предложениями подразделяются на аналитические (разбор предложений) и систематические (построение, конструирование предложений). По степени активности учащихся и их познавательной самостоятельности упражнения разделяются: «по образцу», конструктивные, коммуникативно-творческие. Конструктивные упражнения – опираются полностью или частично на правила или модели, придающие целенаправленность работе в составлении или в перестройке предложений. Виды конструктивных упражнений: восстановление деформированного текста; деление текста, напечатанного без заглавных букв и без знаков препинания на конце, на предложения на основе смысла и грамматических связей; ступенчатое, по вопросам, распространение данного предложения [6]. Творческие упражнения имеют целью свободное составление предложений по предложенным или самостоятельно взятым ситуациям. Виды творческих упражнений: задаётся тема, предлагается картина, даются опорные слова или сочетания; задаётся жанр или тип речи (загадка, пословица и так далее). Для повышения интереса к выполнению заданий предлагается использовать материал юмористических рассказов, анекдотов и шуток.

Для студентов, освоивших программу базового и первого сертификационного уровня владения русским языком, можно порекомендовать более сложные задания на развитие языковой компетенции. Самыми любимыми у студентов являются ролевые игры [7]. Схема её такова: постановка задачи, ответы, дискуссия, вывод. Группа обычно разбивается на несколько подгрупп по 2-3 человека в каждой. Это может быть «Интеллектуальный поединок», целью которой является выработка умения аргументировано излагать свою точку зрения, тактично и доказательно опровергать мнение оппонента. Участники заранее определяют тему поединка и свои позиции, которые должны быть противоположными. «Секундант» предоставляет возможность выступить обеим командам, а потом выясняет у «зрителей», чью сторону они выбирают, кто был убедительнее и красноречивее. Можно провести «Турнир ораторов», в котором целью будет развитие навыка публичного

выступления. В сложном варианте – тема объявляется за 10 минут до выступления. Развиваются память, сообразительность, общий кругозор.

Использование элементов языковой игры помогает реализовать принцип связи теории с практикой и тем самым делает процесс обучения более качественным, направленным на развитие умения мыслить (овладение такими мыслительными операциями, как классификация, синтез, сравнение), развитие творческих и познавательных способностей, а также таких психологических качеств, как восприятие, воображение, память, внимание. Игра – это форма познания мира. Благодаря активной и раскрепощенной мыслительной и речевой деятельности вырабатываются такие качества личности, как самостоятельность мышления и творческая инициатива [8]. Общение в диалоге-игре максимально приближено к реальным, естественным речевым ситуациям, а это способствует формированию навыков спонтанной устной речи. «Соедините Духовность и Игру, а проще – учебу и интерес, вот и выход на все проблемы и из всех проблем, какие давно и мучительно волнуют школу», – писал известнейший педагог Е.Н. Ильин. Формирование языковой личности, владеющей нормами литературного языка, свободно выражающей свои мысли и чувства в устной и письменной формах, соблюдающей этические нормы общения, является одной из приоритетных целей обучения русскому языку.

Литература

1. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В.* Методика обучения русскому языку как иностранному. – С-Пб: изд-во Златоуст, 2006 – 271 с.

2. *Богданова Г.Н.* Русский язык – интенсивно. – СПб, 1992.

3. Китайгородская Г.А., Гольдштейн Я.В., Смородинская Т.Э. Мосты доверия: Интенсивный курс русского языка. – М., 1993.

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

5. *Богданова Г.Н., Гаврилов А.Ю., Соловьева Л.Ю.* Мы изучаем русский язык: методические разработки к видеофильмам для использования на

занятиях по русскому языку с иностранными студентами подготовительного факультета. – Л., 1990.

6. *Рамсина Т.А., Полидва М.А.* Коммуникативные упражнения. М., 1973.

7. *Абдрахманова И.Э.* Совершенствование русской речи иностранных студентов на основе восприятия российской аудиовизуальной культуры: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М., 2010. – 46 с. – С.17-18.

8. *Нахабина М.М., Соболева Н.И.* Русский язык по радио. – М., 1984.

УДК 81-114.2
ББК 81.1(рус)

Фильцова М. С.

О ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМНОСТИ ПРИ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается характер взаимодействия логико-аналитической и функционально-коммуникативной лингводидактических моделей при обучении русскому языку как иностранному студентов-медиков. Делается вывод об активном взаимодействии всех уровней языка в процессе речепостроения, развивающем опыт мышления на изучаемом языке.

Ключевые слова: языковая компетенция, естественная коммуникация, языковой смысл.

Filtsova M.

LINGUISTIC TAXONOMY IN THE COMMUNICATIVE AND COGNITIVE LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is dedicated to the nature of the interaction of two didactical models at teaching Russian as foreign language: logical and analytical on the one hand and functional-communicative on the other hand. It arrives to conclusion about the active cooperation of all language levels in the process of speech construction, developing the experience of thinking in a foreign language.

Key words: linguistic competence, natural communication, linguistic meaning.

Целью настоящей работы является уточнение объёма понятия «языковая компетенция иностранных студентов медицинского профиля, получающих образование на русском языке» и места языковой компетенции в обучении мышлению на изучаемом языке. Как известно, языковая компетенция наряду с предметной и прагматической компетенциями является составной частью

общего понятия «коммуникативная компетенция», которое определяется современной методикой преподавания РКИ как способность человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы. Очевидно, что обучение механизму речевой деятельности, общению на иностранном языке не может быть эффективным без изучения процессов речи – мысли, т.е. когнитивных процессов. Между тем, к сожалению, в последние годы слово «коммуникативный» воспринимается преподавателями РКИ с неудовольствием и даже раздражением; в понятии «коммуникативность» отрицается когнитивная составляющая. Появились публикации, в которых полемически заостряется вопрос о приоритетах в лингводидактике: система языка противопоставляется продукту её реализации в речи, функциональный подход – «грамматическому учению о слове» [6, 7, 8]: «Выдвижение коммуникативного аспекта языка в качестве основного, ведущего имело своим следствием подчинение ему других функций языка, в том числе и речемыслительной, что, по наблюдению В.В.Колесова, в масштабах всей культуры привело к мышлению без мысли и к речи, состоящей из блоков штампов-клише» [7: 483]; «Функционально-коммуникативный подход (...) способствовал ослаблению внимания к грамматической системе как объекту изучения» [8: 22]. Язык как система, обеспечивающая формирование мысли, противопоставляется языку как средству, обеспечивающему потребности коммуникации в определённых ситуациях, и языку как «предпосылке к реализации социокультурных интересов личности обучаемого» [7: 481]. Принцип «скрытой грамматики» в обучении РКИ парадоксальным образом трактуется как принципиальная асистемность в её изучении, в результате чего в иностранной иноязычной аудитории предлагается поуровневое изучение языка (от фонетики к словообразованию, далее к морфологии, синтаксису простого предложения, синтаксису сложного предложения, сверхфразовому единству, анализу структуры текста и т.д.). Предполагается, что такое структурно-системное (академическое, теоретическое) описание языка позволит преодолеть движение «центробежных сил: от единиц

грамматической системы к единицам коммуникации» [7: 482], позволит «устранить неопределённость границы между языковыми и внеязыковыми факторами речевого взаимодействия», а преподавателю русского языка как иностранного, который как будто бы «всё менее реализуется как филолог», поскольку не имеет прямого выхода в теорию своего предмета, – «оставаться в рамках своей профессиональной компетенции (...), а также не рассматривать фигуру обучаемого как самостоятельную культурологическую ценность» [8: 31]. Предлагается также развести коммуникативный и логико-грамматический подходы к языку, оставив первый лишь для довузовского этапа обучения [8]. Подобные взгляды объясняются, по-видимому, тем, что выдвинутая в 80-е годы концепция коммуникативности иногда понималась преподавателями-практиками буквально, как необходимость сосредоточить внимание лишь на развитии видов речевой деятельности. Было ослаблено внимание к формированию фонетических, грамматических и лексических навыков, что приводило к многочисленным ошибкам в речи иностранных студентов. Однако вряд ли можно всерьёз сомневаться в том, что без прочной, осознанной обучаемыми языковой базы конечные цели обучения русскому языку не могут быть полноценно реализованы. Проблема на сегодняшний день заключается лишь в том, чтобы в условиях сокращающегося учебного времени, предназначенного для изучения русского языка в иноязычной аудитории, определить объём и принципы описания единиц языка с целью его преподавания иноговорящим.

Что конкретно имеется в виду? Как известно, языковая компетенция связана с лингвистической стороной организации коммуникативных единиц и предполагает безусловное знание единиц языка всех уровней (фонетического, интонационного, лексического, словообразовательного, морфологического и синтаксического), но – подчеркнём это! – не исчерпывающе представленных в поуровневом описании системы языка, а именно тех, которые будут использованы как строительный материал для порождения или распознавания высказываний при формировании коммуникативной компетенции студента. В каком объёме?

В том, который задан целями обучения. В докладе А.В.Величко на XI Конгрессе МАПРЯЛ отмечается, что отличительной чертой грамматики РКИ как грамматики особого типа является то, что она формировалась как часть дисциплины РКИ **с ориентацией на цели и задачи обучения** иностранных учащихся русскому языку, подчиняя свои разработки повышению эффективности учебного процесса [2]. Иными словами, репертуар единиц языка – морфем (морфов), лексем (лексико-семантических вариантов), структурных схем предложений (речевых образцов), структурных типов микро- и макротекстов должен отбираться на основе предметного компонента (сфер, тем, ситуаций общения), обеспечивая передачу именно этой информации. Данное утверждение не новo: ещё В.Л.Скалкин отмечал, что для включения в нормальное речевое общение простое знание языка (владение некоторым набором информационных знаков и правил их сочетания) оказывается недостаточным [5: 27]. Естественная коммуникация требует, чтобы в сознании обучаемого отражались не только отдельные языковые элементы, но также частотность их появления в речи и вероятностные связи между ними. Это связано с тем, что «... равноправное положение знаков одного яруса в языке сменяется неравноправным, ранговым их положением в речевой практике» [Там же]. Кроме того, в процессе речепостроения активно и тесно взаимодействуют все уровни языка, поэтому описывать, скажем, структуру русского предложения без учёта звучащей речи и без учёта коммуникативных задач адресанта в преподавании РКИ нельзя. Из сказанного следует вывод о том, что в отличие от традиционной грамматики, ориентированной на фиксацию языковых явлений, грамматика РКИ должна быть прагматической, должна давать алгоритм выбора, правила употребления языковых единиц и правила построения речевых образований. Это объясняет безусловную обязательность в преподавании русского языка инофонам, в том числе и на продвинутом этапе, **комплексной, а не поуровневой, как в русской школе,** подачи языкового материала, в соответствии с которой в одном уроке обязательно объединяются средства разных уровней – от словообразовательного форманта

до модели предложения. Задача преподавателя – адекватно представить эти разнообразные языковые средства, предназначенные в русском языке для выражения общего смысла или совокупности сходных смыслов – «языковых смыслов», по терминологии Е.Н.Сидоренко, которые определяются как «наиболее общие, универсальные понятия, выраженные системой разноуровневых ономасиологических единиц, объединённых в семантическое целое» [4: 11]. Выделяются, например, следующие языковые смыслы: предметность; признак предмета; количество и число; процесс; качественная характеристика процесса, признака; способ и образ действия; мера и степень; пространство (место и направление); время; причина и следствие; цель; условие; уступка; состояние [4]. Совершенно очевидно, что в выражении этих смыслов участник речевого акта использует языковые средства всех уровней языка в их взаимосвязи и взаимодействии; он должен «руководствоваться теми закономерностями отбора и сочетания языковых средств, которые обеспечивают говорящему выражение смыслов информации [9: 7]. Именно здесь, на наш взгляд, преподаватель иностранного языка опирается на универсальность когнитивных способностей человека, механизмов его мышления, на семантические классификации и семантические характеристики языковых построений.

Безусловно, проблема создания фундаментальной грамматики РКИ стоит весьма остро. М.В.Всеволодова назвала эту грамматику фундаментальной теоретической прикладной грамматикой, и это не оксюморон [3]. Такая грамматика должна быть комплексом теоретических и прагматических знаний о современном русском языке. На каких принципах она должна быть построена? Главным является принцип единства структурно-семантического, функционально-коммуникативного и когнитивного аспектов; синтетизм, заключающийся в опоре на функционально-семантические единства данного языка. Именно этим преодолевается односторонний (либо языковая системность – либо коммуникативное обучение) взгляд на процесс преподавания РКИ, о чём говорилось выше. Структурно-семантический, функ-

ционально-коммуникативный, когнитивный подходы ни в коем случае не подменяют друг друга, а существуют в диалектическом единстве, поскольку грамматика РКИ описывает и язык, и речь, если речь понимать как жизнь языка: ведь главная цель языка – выражение мысли. Отсюда проистекают классические принципы грамматики РКИ – такие, как рассмотрение языковых фактов на синтаксической основе или концентричность представления материала. В связи с этим хочется обратить особое внимание на мысль уже упомянутой А.В.Величко о том, что в грамматике РКИ, нацеленной на обучение построению высказывания, текста, т.е. на обучение русской речи, утрачивается необходимость и целесообразность организации описания по отдельным уровням и аспектам грамматической системы: в преподавании РКИ этого делать категорически не нужно. Поскольку, как указывалось выше, в грамматике РКИ описание каждого языкового явления в идеале должно сопровождаться выходом в правила образования, употребления, понимания данного явления, то прагматический аспект грамматики является одним из концептуальных. Отметим при этом, что актуальность компетенций осознаётся учащимися при условии обязательной методической интерпретации учебного материала, – например, с помощью выделения в тексте частей, соотносимых с определёнными компетенциями. Именно здесь, через указание ситуаций, видов текста, в которых используется та или иная языковая единица, и реализуется функционально-коммуникативный подход, поскольку спецификой в практике преподавания РКИ (и соответственно для грамматики) является положение, что текст – не только объект для наблюдения за языковыми единицами, но и цель обучения (ср. другую точку зрения: «... текст – не единица обучения, а площадка для наблюдения за языковыми единицами разного уровня. в том числе и текстового, и за действием языковых законов, по которым извлекаются, создаются и передаются универсальные смыслы» [8: 41]).

Современная схема учебного процесса и учебника – от задачи общения к средствам её решения – устойчиво сложилась ещё в середине 70-х гг. Л.В.Щерба первым определил методику как

технологию решения задач общения и предложил единицу усвоения / обучения, которую сегодня называют речевым действием (мысли, приказания, желания + типичные способы их реализации) [10]. Ср. также: «В реальном общении и разумном обучении лингвистический материал приспосабливается к жизненным ситуациям, а не наоборот» [1: 49]. Подобная схема обучения воспроизводит универсальную модель человеческой деятельности «цели – средства – действия – результаты» и опирается, следовательно, на широкое методологическое основание. В свете сказанного представляются беспочвенными опасения, что принцип деятельностного отношения к языку, при котором анализ языка направлен не столько на его структуру, сколько на продукты языковой способности, на речь, на реальное функционирование языка и его единиц [7: 482], означает «отход от содержания собственного предмета» [7: 480]. Представляя соотношение языкового материала по логико-грамматическому и компетентностному принципам, опираясь на синтетический принцип грамматики РКИ, заключающийся в опоре на функционально-семантические единства русского языка, которые объединяют языковые средства разных уровней для выражения одного смысла, мы даём возможность иностранным учащимся не только автоматизировать языковой материал, но и осознать необходимые компетенции и овладеть ими на коммуникативном материале изучаемых тем. В связи с этим хотелось бы возразить автору, утверждающему, что «...методика преподавания иностранных языков, не являясь фундаментальной теоретической дисциплиной и не имея твёрдых научных оснований, оперирует не аргументацией, а декларациями, лозунгами, призывами, отвечая на требования идеологии и политики, то есть заказчика образовательного продукта» [8: 79]. Опираясь на работы А.В.Величко, С.И.Кокориной, М.В.Всеволодовой, А.А.Зернецкой, мы с полным основанием можем утверждать, что методика преподавания иностранных языков своей важнейшей целью считает формирование когнитивных навыков, т.е. механизмов осознанного восприятия вербального материала для развития активной речи, формирование умений исследовательской

деятельности в процессе освоения языковых фактов. Задачей современного преподавателя русского языка как иностранного, как отмечает А.В.Величко, является разработка типов заданий, опирающихся на универсальные когнитивные способности человека и одновременно развивающих новый когнитивный опыт, опыт мышления на иностранном языке [2].

Высказанные положения можно проиллюстрировать весьма показательным примером. В настоящее время на 1 курсе Медицинской академии им. С.И.Георгиевского обучаются несколько десятков студентов из Узбекистана, окончивших национальные школы с преподаванием в них русского языка как неродного в течение 9 -11 лет. Подавляющее большинство этих студентов демонстрирует знакомство с понятиями «части речи», «подлежащее», «сказуемое», «второстепенные члены предложения», «I, II, III склонения», «I, II спряжения» и т.п. Однако, в отличие от студентов из стран Ближнего Востока, Южной Кореи, Марокко, Ливана, Бразилии и др., окончивших классические подготовительные факультеты, узбекские студенты не осознают смыслоразличительной функции падежных форм русского языка, не видят разницы между формой инфинитива и личными формами глаголов; речь этих студентов невыразительна в силу преимущественного использования простых синтаксических конструкций. Главная же проблема заключается в том, что названные студенты с трудом выделяют смысловые блоки текстов как при чтении, так и при аудировании, не умеют соотносить между собой синонимичные конструкции, используемые для выражения одинакового смысла. Всё это, на наш взгляд, является ещё одним доказательством недостатков обучения, в основе которого не лежит функциональная грамматика.

Таким образом,

а) при анализе языка в процессе применения его человеком в целях общения не существует той сложной иерархии и многочисленных уровней, которые постулируются лингвистикой. При восприятии и порождении речи человек мобилизует факторы любой природы для достижения речевой цели. Это значит, что при описании семантических и грамматических явлений мы должны рассматривать их только в единстве. Этот принцип в лингводидактике, как известно, называется принципом комплексного подхода;

б) исследование языковых явлений не должно представлять собой статическую картину средств выражения содержания; оно должно организовать поле признаков в перспективе их возможного использования в процессе принятия решения. Этот принцип также известен в лингводидактике и носит название принципа динамического подхода;

в) индивидуальный предметный и языковой опыт обучающегося является определяющим в процессе речи. Этот факт требует большого внимания со стороны преподавателя, т.к. языковой опыт иностранного студента – нефилолога формируется в относительно узких пределах. Исследование именно тех текстов, которые читает студент, есть шаг на пути к управлению его опытом. Перенос результатов исследования других текстов на данные тексты, с нашей точки зрения, неправомерен, т.к. речь не является стационарным процессом и подобие тех и других материалов может оказаться мнимым;

г) безусловно, без владения «техникой языка», т.е. без знания слов и правил грамматики, и без владения «техникой речи», т.е. без умения строить и понимать высказывания, коммуникация невозможна. Однако, как отмечает А.Р.Арутюнов, это лишь условия и предпосылки коммуникации, а не её существо, состоящее в умении передавать через тексты речевые интенции для воздействия на участников общения или взаимодействия с ними [1: 58]. А это значит, что языковая системность ни в коей мере не противоречит когнитивно-коммуникативному обучению, а образует с последним диалектическое единство.

Литература

1. *Арутюнов А. Р.* Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А. Р.Арутюнов. – М.: Русский язык, 1981. – 247 с.

2. *Величко А. Н.* Функционально-коммуникативная грамматика РКИ. Концепция и принципы описания / А. Н.Величко // Мир русского

слова и русское слово в мире: XI Конгресс МАПРЯЛ. –– София, 2007. – Т. 6 (1). – С. 46 – 53.

3. *Всеволодова М. В.* Фундаментальная теоретическая прикладная грамматика как компендиум теоретических и прагматических знаний о современном русском языке /М. В. Всеволодова // Русский язык за рубежом. – № 3 – 4, 2005. – С. 48 – 59.

4. *Сидоренко Е. Н.* Языковые смыслы и ономасиологические средства их выражения / Е. Н. Сидоренко. – Симферополь: КРП «Изд-во «Крымучпедгиз», 2008. – 128 с.

5. *Скалкин В. Л.* Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М.: Русский язык, 1981. – 247 с.

6. *Ховалкина А. А.* Роль и место грамматического курса в системе обучения иноговорящих граждан в высшем специальном учебном заведении / А. А. Ховалкина // Кирилло-Мефодиевские чтения «Язык как инструмент познания и зеркало эпохи»: материалы научно-практической конференции (Симферополь, 24 мая 2011 г.) – Симферополь: Универсум, 2011. – С. 5 – 6.

7. *Ховалкина А. А.* Грамматика в курсе русского языка для иноговорящих граждан в высшем специальном учебном заведении / А. А. Ховалкина // Учёные записки Таврического национального университета им. В.И.Вернадского. Серия «Филология и социальные коммуникации». – Т. 24 (63). – № 2. – Симферополь, 2011. – Часть 3. – С. 480 – 486.

8. *Ховалкина А. А.* Чему мы обучаем, уча русскому языку? Сборник статей по проблемам обучения русскому языку иноговорящих студентов высшего специального учебного заведения. – Симферополь: Дом Писателей им. А. И. Домбровского, 2012. – 104 с.

9. *Шелякин М. А.* Функциональная грамматика русского языка / М. А. Шелякин. – М.: Русский язык, 2001. – 288 с.

10. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

УДК 378.147: [162+ 003.349.3] : [801.82 : 61]]-057.87– 054.6

Хейлик В. Д.

ПРИЁМЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ВОСПРИЯТИЮ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ПО СЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются некоторые слагаемые эффективности обучения иностранных студентов устной научной речи, в частности, авторский поход к формированию умений конспектирования лекций медико-биологического профиля на основе механизма антиципации

Ключевые слова: метатема, когнитивные операции, средства компрессии.

Kheylik V.D.

THE OPTIMIZATION TECHNIQUES OF TEACHING FOREIGN STUDENTS TO PERCEPTION OF SPECIAL TEXTS

The article is devoted to some aspects of the effectiveness and efficiency of the oral scientific language training for foreign students. Special attention is drawn to technological approach in developing student's skills to take notes at the lectures of medicine and biology profile, based on anticipation mechanism.

Key words: metatheme, cognitive operations, means of compression.

Основным стержнем преподавания русского языка как иностранного в вузе становится его практическая направленность в силу того, что язык является средством получения знаний из профессиональной области. Значительное внимание данному концептуальному направлению было уделено на последних Конгрессах МАПРЯЛ (Братислава, 1999; Санкт-Петербург, 2003; Варна, 2007; Шанхай, 2011), где отмечалось расширение и углубление лингводидактических поисков по проблемам профессионально ориентированного обучения иностранцев, межпредметных

связей в процессе преподавания профессиональных и лингвистических дисциплин, профильности предлагаемых учебных материалов и др. Иными словами, были очерчены такие лингводидактические категории, как «учёт будущей специальности учащихся», «язык для специальных целей».

Таким образом, всё чётче прослеживается динамика в переориентации целей и содержания обучения русскому языку иностранцев в сторону максимального учета их коммуникативных потребностей в сфере будущей специальности. Поскольку главной целью учебного процесса является формирование коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения, постольку взаимоотношения русистов и преподавателей профильных кафедр должны быть обоюдно подчинены её достижению [Митрофанова,2003:173]. Соответственно, пересматриваются и подходы к обучению иностранных граждан иноязычной коммуникации.

Подчёркивая ***актуальность*** проблематики, следует заметить, что в многочисленных диссертационных работах, посвященных различным аспектам формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции у студентов нефилологического профиля, в определенной степени решались вопросы, касающиеся обучения аудированию русской речи на начальном этапе (Н.А.Высотская, В.В.Лезина, Г.П.Неманова, О.В.Сорокина); контроля сформированности умений и навыков в сфере устной научной речи (Н.В.Лаврова, С.С.Пашковская, Л.П.Смирнова); обучения профессиональному общению и аудированию лекций по разным направлениям (естественный, технический, гуманитарный профили) на среднем этапе овладения русским языком (А.Ю.Иванова, И.М.Иванова, О.С.Кузина, Н.О.Павлова, Е.С.Суздалева, Л.Н.Шабалина); анализа лекторский речи с целью определения ориентиров восприятия аутентичных учебных лекций (Г.В.Колосницына, Ю.В.Овчинникова, Н.И.Соболева). При этом в большинстве исследований содержится константа о том, что способность иностранцев к восприятию сообщений на слух значительно уступает уровню владения другими видами речевой деятельности.

Поэтому ***цель*** предлагаемой статьи – рассмотрение некоторых слагаемых успешности устноречевой деятельности в условиях иноязычной среды, которые представляют собой определённые универсалии в контексте как восприятия, так и продуцирования учебной информации.

Описывая вариативные разновидности составляющих коммуникативной компетенции (а среди них в научных лингводидактических разработках доминируют *языковая/лингвистическая*, *предметная/денотативная* и *прагматическая/речевая*), методисты в последнее время все чаще выделяют также *стратегическую*, которая представляет собой «способность восполнять в процессе общения недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения на иностранном языке» [Азимов, Щукин, 2009:295].

Это является актуальным на фоне ситуации, которая складывается во время вхождения студентов в условиях иноязычной среды в реальный учебный процесс медицинского университета. Сжатые сроки довузовской подготовки иностранцев обусловливают недостаточное наполнение их лексико-грамматического арсенала и необходимость включения компенсаторных механизмов при восприятии учебной информации. В частности, это касается наиболее проблемной учебной деятельности – общения в комбинированном речевом акте «слушание-письмо (запись учебной лекции)».

Касательно *декодирования* устного речевого продукта его адресатом, необходимо отметить следующее. Анализ конспектов студентов свидетельствует о том, что до тех пор, пока в устном речевом потоке не назван предикат, реципиент не может спрогнозировать синтаксическую структуру фразы, а записывает без изменений всю субъектную часть. Восприняв же глагол как одну из наиболее частотных предикативных единиц, слушающий сразу улавливает самый общий смысл и коммуникативную перспективу речевого сегмента. На этом этапе происходит операция *сличения* с хранящимися в долговременной памяти речевыми эталонами, *отбор* языковых единиц с последующей их *трансформацией,* т.е.

переформулировкой. Далее записывающий уже более свободно оперирует конкретными лексическими заполнителями валентностей предиката (объектными и обстоятельственными позициями). Общее значение фразы становится уже известным и может быть восстановлено, даже если не дописаны какие-либо слова, поскольку в научной речи глагольная сочетаемость часто очень узка и специализированна. По глаголу же и записанной части фразы легко восстанавливаются незаполненные объектные и обстоятельственные компоненты смысл

Следовательно, при записи учебных лекций особую ценность представляет не только *опознавание* формы и смысла слов и фраз в целом, но и *прогнозирование* содержания, синтаксической структуры воспринимаемых единиц, что в значительной степени ускоряет и облегчает сам процесс. А между тем в существующих системах упражнений по обучению аудированию преимущественное внимание уделяется именно опознаванию смысловых образов, при этом вне контекста остаётся феномен их предваряющего воссоздания. Хотя весьма актуальной при формировании у студентов умений в данном комбинированном речевом акте (слушание-письмо) является отработка в упражнениях в равной степени *опознавательных* операций и *механизма вероятностного прогнозирования*.

Общепризнанна в исследовательской среде точка зрения о двухмерности (или стадиальности) процесса отбора материалов для фиксации при слушании учебных лекций [Мотина,1988:136]. По мнению автора, рассматриваемый процесс представляет собой два этапа отбора информации: на *внутрифразовом*, когда отбрасываются лишние элементы, не нарушающие смысла предложения, и *межфразовом*, когда сопоставляются смысловые единицы и отбирается та из них, которая не дублирует другую. Поэтому представляется, что точнее было бы говорить не о стадиальности, а о временнóй последовательности различных операций отбора.

Изучение и описание коммуникативных потребностей инофонов-нефилологов в аудировании проводилось на основе анализа нормативных документов (в частности, рабочих программ)

результаты которого сопоставлялись с наблюдениями за ходом учебного процесса по базовым предметам и результатами анкетирования. Всё это позволило нам определить *коммуникативные задачи*, которые стоят перед студентами-иностранцами при аудировании лекций. Они сводятся к полному и точному пониманию информации, передающей: понятие об объекте, его сущностные характеристики; определение и формулировки понятий; качественные и количественные характеристики объекта; состав и строение объекта; классификацию объектов; описание процессов; вывод, обобщение; функции, назначение и использование объекта, значение явления; примеры, иллюстрирующие основные положения лекции или сравнивающие явления; историю вопроса.

В этом контексте типологическая дифференциация аудиотекстов медико-биологического профиля создаёт определённые предпосылки для реализации в практике обучения иностранными студентами определённого алгоритма разграничения предикатов по степени их значимости в макроструктуре устной речи (первого, второго и третьего порядка) с дальнейшей логико-смысловой компрессией.

Так, операции по прогнозированию элементов высказывания на *внутрифразовом* уровне возможны уже на первых стадиях введения в специальность. Известно, что в каждой научной дисциплине *терминология* представляет собой замкнутую и в определённой степени исчислимую систему. Анализ лексического наполнения ею учебных лекций показал рост от 25 до 40 единиц за счёт номенклатуры, т.е. названий, которыми оперирует данная наука. Таким образом, количество новых терминов из лекции в лекцию по отношению к общему лексическому составу колеблется от 3 до 8 %. Часть научных понятий вводится лектором впервые, остальные уже известны слушателям из предыдущих лекций (или усвоены в процессе введения в язык специальности на начальном этапе). Например, если в первой лекции по биологии «Введение в медицинскую биологию. Уровни организации жизни» количество новых терминов составляет 10 (1,3 %), то в третьей «Деление клеток. Митоз и

мейоз» — уже 30 слов, что составляет 3,8 % от общего количества слов в лекции (около 2000). Наиболее характерные из них с точки зрения структуры: дискретность, целостность, генетический код, регуляторный ген, триплентность, комплиментарность, транскрипция, трансляция, трансдукция рекомбинация, репликация, полипептид, гликолиз, митоз, амитоз, мейоз фагоцитоз, пиноцитоз, цитокинез, репликон, окзон, цитрон, ревертаза, полимераза и др.

В первой же лекции по анатомии «Предмет и содержание анатомии. Понятие о форме и функции. Общий план строения организма. Развитие человека в фило- и онтогенезе» понятийный аппарат представлен 22 новыми лексическими единицами (2,7 %), соответственно в третьей лекции «Учение о костях. Классификация, строение и развитие костей туловища и конечностей» их число увеличивается почти в полтора раза — 35 слов (4,3 %). Характерными здесь являются такие: пренатальный/постанатальный переиод, эмбрион, плацента, эктодерма, энтодерма, мезодерма, бластула, бластомеры, трофобласт, эмбриобласт, спланхноплевра, соматоплевра, висцероплевра, склеротом, миотом, нефротом и др.

Термины, чаще всего, вводятся с помощью дефиниций. Обратим внимание на необходимости формирования у студентов когнитивных навыков, среди которых наиболее важным представляется функционализм устного восприятия – способность признавать не только звуки, но и отрезки слов, где-то друг на друга не похожие, а где-то имеющие общие морфемы или аффиксы, несущие определённую смысловую нагрузку в аспекте идентификации или различия понятий. Значения новых понятий, как правило, раскрываются в ходе лекции. Но некоторая часть лексики, которой оперирует лектор, не разъясняется им, что существенно тормозит процесс записи на этапе мыслительной обработки. Отсюда методический вывод о необходимости включения *компенсаторных механизмов*.

Среди выделенных Д.И.Изаренковым 12 классов объектов для данного профиля обучения актуальными являются: *предметы неживой природы и человек как биологический объект* (1); *явления, процессы природы* (6); *качества, свойства* (8) [Изаренков,1995]. Вычленение их из общего числа объектов позволяет ещё глубже оптимизировать их рассмотрение на предмет семантизации в ходе записи лекций. Во множестве аффиксов русского языка выделяются классы единиц, характеризующиеся частотностью в определённом функциональном стиле. Для медико-биологического профиля наиболее частотными аффиксами являются такие суффиксы, как *-ость*, маркирующий в речи различные свойства и способности организма: дискретн**ость**, целостн**ость**, изменчив**ость**, наследственн**ость**, раздражим**ость**, возбудим**ость** и др.; *-ция, -оз, -ез* и *-из*, придающие словам значение процесса: транскрип**ция**, трансля**ция**, трансдук**ция** рекомбина**ция**, мит**оз**, амит**оз**, мей**оз** фагоцит**оз**, пиноцит**оз**, цитокин**ез**, синт**ез,** анал**из** и др., префиксы: *пост-, после-* с временным значением «после»: **пост**натальный, **пост**эмбриональный, **после**операционный и т.д.*; пред-, пре-* с пространственным (и временным) значением «перед чем-нибудь»: **пред**сердие, **пред**плечье, **пред**плюсна, **пре**натальный и т. д.*; анти-* со значением «противодействовать чему-нибудь»: **анти**биоз, **анти-**кодон, **анти**септика и т.д.; *ре-* в значении повторяемости, возврата в прежнее состояние: **ре**генерация, **ре**когниция, **ре**анимация, **ре**флекс и т. д. Кроме рассмотренных языковых средств, довольно частотным является соединение базовой морфемы с другими в заданном контексте: **бласт**ула, **бласт**омеры, трофо**бласт**, эмбрио**бласт** (где общая лексическая основа – «скопление клеток»); экто**дерма**, энто**дерма**, мезо**дерма** (общее значение – «тканевой листок»); спланхно**плевра**, сомато**плевра**, висцеро**плевра** («тканевые пластинки»); склеро**том**, мио**том**, нефро**том** («зачатки будущих органов») и т. д.

Помимо перечисленных случаев возможной сегментной семантизации научной лексики, следует упомянуть и такой момент. Вводные лекции естественнонаучного профиля, как правило, отличаются перечислением родственных наук или базовых разделов в структуре учебных курсов (остео**логия**, артро**логия**, мио**логия** – в анатомии; паразио**логия**, зоо**логия**, цито**логия**, палеонто**логия**,

ботани**ка**, генети**ка** – в биологии), маркированных в своих названиях наличием общей морфемы (*-логия*) и аффикса (*-ка*) и семантизирующих понятия как «наука, учение».

Проследим это на примере реально звучавшей в лекции дефиниции:

Изменчивость – это способность организмов изменять свои признаки и свойства. Изменчивость происходит под воздействием внешней среды или появляется в результате хромосомных перестроек и их адаптации.

А в таком виде она зафиксирована в конспекте:

Изм-сть – присп-е орг-ма к каким-л. усл-ям ср. обит-я.

Следовательно, по суффиксу определяемое слово спрогнозировано как процесс. Трансформационные операции позволили опустить дублирование субъекта, приименное определение, заменить именной предикат («способность») на отглагольное существительное «приспособление».

Из сказанного вытекает методический вывод: акцентируя внимание на способах формально-грамматического выражения терминологической лексики, в частности, на её относительной стереотипности, нам в ходе языковой подготовки иностранцев удастся научить их фокусировать внимание на структурных единицах (префиксах, суффиксах, корневых морфемах) как необходимых ориентирах предвосхищения смысла как на уровне слова, так и всей фразы (антиципации).

Говоря об особенностях компрессивных операций на уровне *межфразовых* единств, заметим следующее. В свое время М.И.Жинкин отметил, что «всякая речь может быть сведена к системе предикатов, которые, последовательно дополняя друг друга, раскрывают состав и соотношение признаков неизвестного ранее предмета действительности» [Жинкин,1958:148]. При этом предикаты образуют определённую иерархию, в которой одни предметные признаки – главные, другие – дополнительные. Элементами структуры текста является не предложение и не слово, а объект вместе с его признаками, которые могут выражаться различными языковыми средствами.

На основе анализа корпуса текстов аутентичных лекций нами выделено 8 наиболее частотных *метатем* («совокупность, множество тем, объединяемых на основе единства, тождества аспектов рассмотрения обозначенных в них объектов» [Изаренков,1995:91]). Это:

1. Понятие об объекте. Сущностные характеристики.
2. Качественные и количественные характеристики объекта, их измерение.
3. Состав, строение объекта.
4. Классификация объектов.
5. Общая характеристика объектов.
6. Объект как составляющая (часть) другого объекта.
7. Связи, отношения, зависимости отдельных составляющих объекта.
8. Функции, назначение, использование объекта.

На следующем этапе были рассмотрены конститутивные единицы, внутритекстовые средства связи и предикативные единицы.

Принимая во внимание тот факт, что структура текста регулируется его содержанием, а грамматическая организация должна подчиняться законам мыслительной организации, анализ текстов данного профиля недостаточно проводить в терминах способов изложения и описания только семантической структуры. Наиболее перспективным, по нашему мнению, может быть построение типологии по принципам *коммуникативной организации текста*, поскольку она «отражает всю совокупность существенных функциональных и семантических характеристик большинства учебных текстов, объединяемых в содержательных границах отдельных метатем и обеспечивающих целостность текстов как единиц связной речи» [Изаренков,1995:93].

Примером своеобразного «перекрещивания» разных метатем и их микрополей может быть следующий фрагмент:

*Организм **имеет** свои структурные единицы. Элементарной структурной единицей организма **является** клетка (1). Клетки **бывают** круглые, плоские, отросши.(2). В клетке **имеется** ядро, масса различных мембранных структур в виде эндоплазматического рети-*

кулума, комплекса Гольджи и других образований (3). Клетки ***объединяются*** *в ткани (6). Клетки* ***выполняют*** *множество функций (8).*

При описании объекта в данном случае актуализируются метатемы: 1.*Общее понятие об объекте* (в форме дефиниции); 3. *Состав и строение объекта* (качественные и количественные характеристики); 6. *Объект как составляющая (часть) другого объекта* 8. *Функции, назначение, использование объекта* и др.

Исходя из анализа записей лекций носителями языка, при кратком конспекте регулярно *отсеиваются* те элементы предложений, которые не образуют структурного минимума и не являются единицами, манифестирующими инварианты той или иной метатемы в макроструктуре речевого потока. В самом общем виде это *неактуальные распространители существительных* (все их определительные сочетания и адвербиальные расширители при глаголах); предложения, *конкретизирующие и/или иллюстрирующие утверждение*, содержащееся в предыдущем высказывании; предложения, *дублирующие по смыслу* предыдущие; *перформативные высказывания* («Я назову тему лекции...», «Детально остановлюсь на...», «Скажу вкратце...»); *идентифицирующие сигналы* («это более короткий вариант»); предложения или части сложных предложений, содержащие *мотивировку вывода*; синонимические эквиваленты, повторы («выпадение гена = отсутствие гена», «точковая мутация = генная мутация») т. н. *детерминанты, обстоятельственные слова*, выраженные предложными именными сочетаниями, относящиеся ко всему предложению в целом в позиции неактуализации; *отсылки-напоминания* базовых положений предыдущих лекций (чаще всего в вопросно-ответной форме); *отсылки* (с целью сопоставления) к другим источникам.

Ввиду того, что тексты учебников и лекций представляют собой комбинации тех или иных семантических микрообразований, при подготовке учебного пособия-практикума [Хейлик,2014] логично было прибегнуть к созданию корпуса лекций и наиболее значимых с точки зрения репрезентативности материалов учебников (собрания текстов в электронной форме, специальным образом «аннотированного» и снабжённого гипер- и

интерссылками), выделив цветовыми маркёрами группы наиболее частотных предикатов, манифестирующих ту или иную метатему.

Студенты получают знание о правилах и определениях с помощью IT-поисковой программы, наделённой оптимальным количеством гиперссылок на способы сочетаемости предикатов, их вариативные разновидности, синонимические (антонимические) единицы, и справочной литературы более широкого диапазона – интерссылки.

Процесс не обязательно ограничен терминалом компьютера. Результаты корпусных поисков (конкордансов) в распечатанном виде могут быть легко инкорпорированы в раздаточный материал, методические пособия и использованы в процессе традиционного преподавания на уроке.

Так, при введении общих понятий об объекте и их сущностных характеристик (что наиболее актуально на начальной стадии обучения предметам профиля) актуализированы следующие лексико-грамматические единицы: *Что – это Что; Что называется Чем (Каким)*; *Что – есть Что; Что является Чем* и др.

Классификация объектов в речи реализуется с помощью таких средств: *Что относится к Чему; Что делят на Что; Что классифицируют Как; Что делится на Что; Что принадлежит к Чему; В Чём различаютЧто* и др.

При характеристике состава и строения объекта выделены такие: *Что состоит из Чего; Что построено из Чего; Что строится из Чего; Что содержит Что; Что входит в состав Чего; Что есть Где; Что объединяется во Что* и др.

Всего нами выделены 94 наиболее частотных предикативных единицы (глагольных, именных и деадъективов), составляющих конститутивную базу названных метатем. В канве проанализированных материалов по медбиологиии, анатомии и гистологии их выявлено 29 по критерию частотности.

Подводя итоги сказанному, заметим, что функционально-семантический подход позволяет, на наш взгляд, обозначить и систематизировать необходимый лексико-грамматический

минимум как на внутри-, так и межфразовом уровне построения высказывания. В рамках этой лингвометодической интерпретации аутентичного материала очерчены объекты свертывания формально-грамматических единиц без потери смыслового содержания и намечена стратегия формирования у учащихся алгоритма компрессии учебной лекции.

Предложенный подход интенсифицирует процесс и сократит сроки преодоления языковых и речевых трудностей иностранных студентов-нефилологов в условиях вхождения в реальный процесс обучения на первом курсе, а также значительно улучшит качество восприятия учебной информации как в описанных нами видах речевой деятельности, так и в других, реально присутствующих в практике образовательного процесса (практические занятия, семинары, коллоквиумы и др.).

Описанная методика может быть положена в основу создания учебных пособий и комплексов как на последующих этапах обучения студентов данного профиля, так и в условиях других коммуникативных сфер.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)/ Э.Г. Азимов, А.Н.Щукин – М.: Изд-во ИКАР,2009. – 448 с.

2. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин –М.: Изд-во АПН,1958. – 369 с.

3. Изаренков Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста / Д.И Изаренков // Русский язык за рубежом. –1995. №1-2 – С.89-94.

4. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И.Мотина – М.: Русский язык, 1988. –176 с.

5. Русское слово в мировой культуре: Материалы X международного конгресса МАПРЯЛ: в 13 т. СПб.,2003.

6. Хейлик В.Д. Учимся записывать лекции / В.Д.Хейлик – Запорожье. 2014. – 124 с.

УДК 811.161.1

А. С. Шатилов

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ УЧЕБНО-НАУЧНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-НЕФИЛОЛОГОВ

Статья рассматривает вопросы обучения устной учебно-научной речи в нефилологической аудитории. Дается характеристика устной учебно-научной речи, описываются некоторые приемы обучения ей применительно к учащимся гуманитарных специальностей.

Ключевые слова: студенты-нефилологи, обучение устной речи, профессиональное общение

Shatilov Andrei Sergeevich

TEACHING ORAL ACADEMIC DISCOURSE FOR HUMANITARIAN SPECIALTIES

The article concentrates upon the problems of teaching oral academic discourse for humanitarian specialties. It describes some crucial characteristics of oral academic discourse, proposes practical methods of teaching for students of natural sciences.

Key-words: humanitarian and natural specialties, teaching oral academic discourse, professional communication

В системе подготовки иностранных учащихся к профессиональной деятельности обучение устному профессиональному общению занимает особое место. «Для нефилологической аудитории значима монологическая речь двух видов: а) с заранее заданным содержанием и б) спонтанная. Первая соотносится с письменными и устными жанрами (статья, монография, диссертация, рецензия, доклад, лекция, сообщение, выступление в дискуссии и т.п.), вторая – главным образом устными (дискуссия, полемика и т.п.)» [1, 117].

Исследования в области подготовленной устной речи дают основание говорить о том, что устная профессиональная речь представляет собой особый феномен. «Очевидно, что порождение устной профессиональной речи происходит в соответствии с общими закономерностями порождение устной речи вообще, но средства выражения берутся из книжно-письменного стиля речи. В результате получается устно-разговорный вариант профессиональной речи» [2, 245].

Не секрет, что устная речь студентов на профессиональную тему грешит двумя крайностями – либо она слишком разговорная вплоть до жаргона, либо она излишне научная, поскольку чаще всего выучена наизусть (это касается, в первую очередь, китайских учащихся). Приведем пример высказывания китайского студента на экзамене по русскому языку:

Моя дипломная работа называется «Социальная адаптация и трудности китайцев в российском обществе на примере китайских студентов СПбГУ». В современном обществе проблема социальной адаптации достаточно актуальна. Особенно остро она сто́ит для мега... мегаполи́сов, которым и является Санкт-Петербург. В последнее время у китайском молодежи повышается интерес и возможности к получению высшего образования в России, которое им дает реализовать в Санкт-Петербурге. Объектом исследования работы (неразб.) адаптация китайских студентов в российском обществе.

Теперь ответ того же студента без опоры на текст:

Цель работы это надо понять какой трудности сейчас у китайских студентов. Я ис я участвовал это в исследованиях на факультета и использовать и использовать метод называется методика Рокича и я в общежитие я сам нашел 20 юношей и 20 девушки и я спрос я через опрос и получил результат сейчас китайских студентов можно сам (пауза 8 сек.) *сам нормально в Петербург живут. Сейчас [щас] у них есть проблема с погодом еще, потому что в Китае но много времени это будет хорошая погода, а здесь это если половина времени вообще солнце не видно.*

Первое высказывание представляет собой дословное повторение написанного вступления для защиты дипломной работы, а второе является попыткой своими словами передать суть выполненного исследования и попыткой неудачной, как можно видеть. С подобного рода текстами преподаватели имеют дело практически постоянно. Основной недостаток таких высказываний заключается в том, что они опираются на устно-разговорный стиль, в то время, как основу устной научной речи составляет стиль книжно-письменный.

Еще один пример ответа китайской студентки на экзамене.

Ст. – Тема – современные проблемы молодежи. В настоящее время у молодежи существуют несколькие социальные проблемы. Я могу, например, так у несовершеннолетних влечение к наркотиками и преступления или правонарушения или еще опасные сексуальные поведение у подростков. Я думаю, что потому что в современном обществе информация очень быстро передавать

Пр. – Передается

Ст. – Передается. Можно по телевизору, можно по Интернету, даже можно по радио мы узнаем многие информации. Но у молодежи еще нет способности (неразборчиво) какие информации хорошие, поэтому плохие информации они также попомнили. Сейчас у молодых людей сильно стресс, потому что у них нет работы или у них проблема в общении проблема общения. Они хотят найти исход из стресса. Выход выход из стресса. Они нача́ли попробовать нарко наркотики. Наверно, после наркотики они чувствовали конфликтность после мало времени, но мы знаем, это не средство для для выхода

В данном высказывании мы можем увидеть бо́льшую степень адекватности нормам устной профессиональной речи, хотя элементы разговорного стиля по-прежнему ощущаются. Предложения небольшие по объему, бедные по лексике, зачастую отсутствует предикат, скудные средства связи, есть провалы в логике изложения. В высказывании есть основная тема, но она не развивается и дополняется, а только иллюстрируется, т.е. нет движения мысли. Возможно, это связано с особенностями менталитета, поскольку для восточных культур характерна циклическая модель порождения текста, в то время, как, например, англо-саксонская модель предполагает линейное развертывание смысла – от утверждения через доказательство к выводам.

К числу параметров, которые определяют особенности устного профессионального общения, можно отнести следующие:

1. Преобладание рассуждения над описанием

2. Импульсный характер высказывания

3. Специфическое членение на синтагмы

4. Повторы, возвраты и остановки

5. Законченный характер высказываний

6. Относительно развитая терминология

7. Инверсия и нарушение согласования

8. Смещение границ предложения внутрь высказывания

9. Появление немотивированных пауз после союзов, предлогов и др. незнаменательных частей речи

10. Преобладание цельности над связностью.

Приведем один пример из научного доклада.

Я // вынуждена буду // свести к минимуму характеристику того, как классифицируются, на какие категории эмоциональные явления в современной психологической // литературе // для того, чтобы можно было по существу // как-то прокомментировать результаты пилотного эксперимента на... // которые связаны с // этой категоризацией уже в наивной картине мира.

В этом небольшом фрагменте видно, как причудливо соединяются в рамках одного высказывания совершенно разнородные черты устной и письменной речи.

Таким образом, устный научный монолог представляет собой форму речи, в которой совмещаются типичные особенности научного стиля с элементами разговорного языка. «Степень проявления особенностей разговорного стиля в научном монологе будет определяться в зависимости от коммуникативной цели ситуации общения: в дискуссиях, неподготовленных спонтанных выступлениях количество разговорных элементов может быть выше, чем в научных докладах, рецензиях и других видах подготовленной речи» [3, 187].

По мнению Б.М.Гаспарова «наличие частичных, периферийных пересечений между свойствами устной и письменной речи создает возможность их сближения и образования переходных

форм, как особого стилистического приема. Последнее может стать важной коммуникативной задачей, занимающей большое место в языковой деятельности социума» [4].

Каким же образом можно обучить учащихся этим особенностям?

Во-первых, вероятно стоит познакомить их вкратце с некоторыми специфическими способами построения устного научного текста. Начинать следует с характеристики типов научного текста вообще, т.е. дать представление о различиях в построении текста-описания, повествования и рассуждения [5, 18-23]. Особое внимание стоит обратить на соответствие типа текста и языковых средств. Например, в тексте-описания бóльшая часть глаголов будет использована в форме несовершенного вида настоящего времени, а в тексте–повествования преобладающими будут глагольные формы прошедшего времени. Следует также уделить время способам построения текста-рассуждения, т.к. он наиболее частотен и наиболее труден. Главной чертой таких текстов является цельность, обеспечиваемая логикой мысли автора. Эта мысль является стержнем, вокруг которого строится высказывание. В устной речи поиск исходного положения облегчается тем, что автор сам формулирует основную мысль в начале выступления. При построении собственного высказывания этот подход сохраняется – вначале идет мысль, а потом средства ее формулирования. В высказываниях иностранных учащихся зачастую вначале осуществляется выбор языковых форм, а потом им приписываются какие-либо значения. В традиционной методике учащемуся предлагается набор языковых форм для передачи того или иного содержания. Комбинируя эти формы, учащийся создает собственное высказывание, и зачастую, неудачно, поскольку изначально задан неверный вектор – от форм к выражению смысла, а не наоборот.

Сознательное конструирование и анализ форм языка это лишь один из начальных этапов овладения языком. Результатом обучения должно быть интуитивное владение языковым материалом, когда нужное слово или нужная форма сами приходят в голову в связи с определенной мыслью.

Современное понимание предполагает, что «обучение иностранных учащихся устной научной монологической речи на этапе предвузовской подготовки должно проводиться на основе формирования механизма конструирования устного монологического высказывания в соответствии с коммуникативными условиями и задачами (учебно-профессиональная сфера общения; естественно-научный профиль)» [6]. Как следует из приведенной цитаты, в основу обучения положен уже не текст как зафиксированный смысл, а способ его создания, что, несомненно, является большим шагом вперед. Мы можем познакомить учащихся с тем, как работает механизм порождения речи – от мотива до реализации, чтобы у них было понимание схемы построения высказывания. При этом следует привлекать материал национальных языков, на которых говорят учащиеся. Они могут сравнивать и приходить к нужным выводам о схожести работы этих механизмов и некоторых универсальных принципах построения устной речи. Разумеется, не стоит впадать в излишнее теоретизирование и детализацию, но объяснение общей модели создания высказывания облегчает объяснение возможных ошибок.

Во-вторых, необходимо показать какие способы связи частей текста чаще всего используются в современной речи, обращая особое внимание на использование формально выраженных и формально не выраженных средств. Например, мы можем предложить отметить в тексте начальные элементы предложений. Часто именно они служат связками, которые объединяют текст. Особенно это важно для устной речи, в которой начальные элементы служат средством введения новой темы или перехода между частями высказывания. Вот какие средства перехода можно найти в докладе проф. Т.В.Черниговской – *Так вот доклад мой называется..., И начну я с цитаты..., Так вот... (2) , Э-э-э и это в свою очередь..., Вот я повторяю..., И вот..., Интересно, что..., А-а, так вот вроде бы..., И почему этот спор продолжает идти? Но он, тем не менее, идет..., Речь идет о..., Они вот говорят..., Например..., В отличие, кстати говоря...* Мы видим, что среди использованных единиц не так много традиционных средств организации связного

текста (*поэтому, отсюда, тем самым, следовательно, при этом, вместе с тем, однако, с одной стороны, таким образом, другими словами* и т.п.). По большей части употребляются всевозможные указательные и усилительные частицы, типа *так, вот,* междометия *а-а, э-э, м-м*. Союз *и* начинает предложение, что почти невозможно в книжно-письменной речи, но весьма частотно в устной речи.

Еще несколько примеров начала предложений в выступлении преподавателя философского факультета Мавринского И.И. (в скобках дано количество употреблений): *В этом смысле (16) Понятно...(12) Мы с вами понимаем (7) Вот смотрите... (5) Ведь, когда мы с вами... Допустим (3) Если угодно...(2) Важно что, вот смотрите...(3) Я думаю, что... Тут есть некоторая хитрость... Надо понимать... В этом отношении... Буквально... Вообще-то говоря... Скажем...(4) Это первый момент... В принципе... Собственно говоря... Мне кажется... Удивительная штука...(3) Забавно... Хитрая штука... Допускаю, что... (2) Никто не спорит с тем, что... Давайте начнем с какой-нибудь конкретной штуки... Никто ведь не скажет... Я бы выдвинул такой тезис... Наверное... В том-то все и дело... Классная совершенно штука... К слову сказать... Хайдеггер, всем известная штука, да... Штука простая... Есть как бы два момента... Я полагаю, я ответил на ваш вопрос.*

Наряду с общепринятыми в языке науки выражениями, типа *В принципе, Допустим, Собственно говоря, В этом отношении, В этом смысле, Вообще-то говоря* выступающий очень активно употребляет оценочные обороты с универсальным словом-понятием *штука: Удивительная штука, Хитрая штука, Штука простая, Всем известная штука, Давайте начнем с какой-нибудь конкретной штуки, Классная совершенно штука.* Последнее выражение выходит за рамки академического стиля и привносит в беседу элемент сленга.

В-третьих, большое внимание стоит уделить возможностям трансформации синтаксических структур в рамках высказывания. К числу таких трансформаций относится введение в структуру предложения дополнительного субъекта – *связи между наукой и производства вот в этот период 15-16-17 век* $_{быстро}$ *они довольно спорадические, довольно случайные // и большинство изобретателей*

медленно наиболее прославленные изобретатели / наиболее прославленные имена быстро они были довольно далеки от / науки; Здесь мы наблюдаем «перераспределение» сегментов высказывания, которое отражает работу механизма порождения устной речи. В кодифицированном варианте нужно сказать *В этот период связи между наукой и производством были довольно спорадическими* или *Связи между наукой и производством в этот период были довольно спорадическими*. В устном варианте на первое место выходит субъект в именительном падеже (именительный представления) и он же дублируется личным местоимением. Другой пример – *Уайт кто он был? – Часовщик*. Традиционная структура Кто был кем (*Уайт был часовщиком*) трансформируется в последовательность номинаций, которая фиксирует движение мысли говорящего и облегчает усвоение слушающему. Таких примеров в устной профессиональной речи можно обнаружить множество, что позволяет рассматривать их как структурную особенность этого типа коммуникации. Под влиянием устной формы в научном изложении возникают и другие «разговорные» конструкции. Среди них Одинцова Т.Б. выделяет следующие: а) с именительным темы (именительный самостоятельный или именительный представления); б) сегментированные конструкции с «предваряющим элементом»: *Характеристика элемента, атомный вес как важнейшее свойство этого атома – так можно понять мысль Менделеева;* в) присоединительные, парцеллированные конструкции: *Эти вот примеры изменения свойств периодичности. Таких много;* г) обособленные члены предложения с «нарушением» синтаксических связей: *Если ионизационный потенциал у вас 1Эв, нужно будет 23 ккал. Очень большая величина* [1, 120].

Понятно, что обучать нужно сначала кодифицированному варианту, но затем можно переходить и к более свободным формам. Наблюдая за изменениями в структуре предложения, сопоставляя варианты, тренируясь в способах трансформации, учащиеся овладевают важными навыками комбинации средств выражения, осознают стилистические различия форм речи. На занятиях по научному стилю речи вполне реально давать учащимся для аудирования небольшие фрагменты устных выступлений, докладов, лекций и т.п. с последующей записью услышанного. После разбора и анализа записей можно предложить учащимся трансформировать записанную речь в письменный вариант и затем сравнить результаты. Подобная работа развивает аналитические умения, дает учащимся набор языковых средств, который они могут использовать при создании собственных текстов. Не менее эффективным приемом является «перевод» письменного текста в его устную версию. Зная способы трансформации и номенклатуру языковых единиц, учащиеся способны сделать такую работу. Опыт работы в группах стажеров-нефилологов подтверждает это.

Литература

1. *Митрофанова О.Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения. – М., Русский язык, 1985. – 128 с.

2. *Шатилов А.С.* Особенности построения высказывания в устной научной речи. – Известия РГПУ им. А.И.Герцена, № 151, 2012. – С. 243-249.

3. Основы научной речи: Учебное пособие для студентов нефилологических высших учебных заведений. Под ред. В.В.Химика, Л.Б.Волковой. – СПб: Филологический факультет; М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.

4. *Гаспаров Б.М.* Устная речь как семиотический объект // Центр типологии и семиотики фольклора ИВГИ РГГУ. Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика. [Электронный ресурс] – Режим доступа http://www.ruthenia.ru/folklore/gasparov

5. *Мотина Е.И.* Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М.: Русский язык, 1883. – 170 с.

6. *Тимонина С.В.* Формирование умений устной монологической речи у иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере. [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.dissercat.com

УДК 378.1

Т.В. Шустикова, В.А. Кулакова, С.В. Смирнова, Е.Н. Шоркина

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ
(из опыта работы на первом сертификационном уровне)

В статье рассматриваются вопросы широкого использования различных форм самостоятельной работы при изучении русского языка студентами-иностранцами на первом сертификационном уровне.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, самостоятельная работа, познавательная активность, индивидуализация, мотивация, коммуникативно-речевая компетенция, грамматический тренинг, использование в учебных целях ИКТ, воспитательное значение.

T.V. Shustikova, V.A. Kulakova, SV. Smirnova. H.N. Shorkina

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS WHILE STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(from our experience at the level B 1)

In the article the questions of widespread use of various forms of independent work are considered in the study of the Russian language to foreign students at the first level.

Key words: Russian as a foreign language, independent work, cognitive activity, individualization, motivation, communicative and speech competence, grammatical training, using computer technology

Проблемы самостоятельной работы учащихся, ее содержания и организации привлекают к себе повышенное внимание в настоящее время в связи с происходящей модернизацией системы отечественного образования.

В традиционной методике преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка (РКИ), самостоятельная работа рассматривается как вид учебной деятельности, которая выполняется учащимися без непосредственного контакта с обучающим

или управляется «опосредованно через специальные учебные материалы» [1, с. 268]. Самостоятельная работа является «обязательным звеном процесса обучения, предусматривающего деятельность учащихся в соответствии с установкой преподавателя или учебника и программы обучения» [там же].

В российских высших учебных заведениях на предвузовском этапе студенты-иностранцы изучают русский язык для речевого общения в академической и достаточно ограниченной социокультурной сферах жизни современного многомиллионного города. Необходимой базой успешного общения в условиях мультилингвального и поликультурного пространства является коммуникативно-речевая компетенция.

Ядром многокомпонентной структуры коммуникативно-речевой компетенции принято считать языковую (грамматическую, лингвистическую) компетенцию, которая формируется в ходе обучения РКИ в результате реализации принципов комплексности и аспектности [5]. Студенты-иностранцы должны овладеть лексико-грамматической системой современного русского языка в соответствии с существующими программами РКИ [3].

В настоящей статье представлен **многолетний опыт работы кафедры русского языка №2** факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин (ранее – подготовительного) Российского университета дружбы народов по организации самостоятельной работы при изучении РКИ.

При формировании языковой компетенции самостоятельная работа учащихся традиционно проводится как в условиях аудиторных, так и внеаудиторных занятий. Однако надо отметить, что в настоящее время не существует ясного разграничения понятий «самостоятельная работа» и «домашняя работа». Действительно, домашняя работа является самостоятельной, так как «выполняется без непосредственного контакта с преподавателем и управляется «опосредованно через специальные учебные материалы» [1, с. 281]. Контакт с преподавателем, проверка правильности выполнения предложенных заданий отсрочены от времени выполнения данной работы учащимся. Вследствие этого активность

самого учащегося в процессе овладения новым лексико-грамматическим материалом, его мотивированность в успешном и быстром достижении намеченной учебной цели снижены. Однако если в учебнике или учебном пособии имеется **раздел «Ключи к упражнениям»**, студент становится активным **субъектом** процесса овладения новым языком: самопроверка, умение найти ошибку при сопоставлении своего варианта предложения с правильным ответом, представленным в учебнике / учебном пособии е, активизирует познавательную активность учащегося, вследствие чего учебный материал усваивается прочнее.

Учебным пособием, которое не только используется на занятиях с преподавателем, но и четко нацелено на формирование навыков самостоятельной работы при изучении РКИ, является широко известная как в нашей стране, так и за рубежом книга «Русский язык в упражнениях» «Русский язык в упражнениях» С.А. Хаврониной и А.И. Широченской, много лет постоянно работавшей на указанной кафедре. Эта, в полном смысле слова «настольная» для иностранца, изучающего русский язык, книга недавно отметила свой 50-тилетгний юбилей. Она переведена на многие языки, а ее англоязычное издание вышло в нашей стране более 20 раз. Каждый из учебных разделов в книге и каждая грамматическая тема начинаются с четкого и наглядного представления опорных, базовых языковых конструкций, наполненных активным лексико-грамматическим материалом, который является коммуникативно значимым для иностранца. Каждое упражнение, в котором учащийся выбирает или создает свой вариант предложения, имеет «ключ» в специальном разделе в конце книги. Чрезвычайно важно, что допущенная учащимся ошибка может быть быстро (после выполнения всего упражнения) исправлена и в памяти учащегося закрепляется нормативный вариант. Языковая компетенция иностранца формируется при этом последовательно, пошагово.

К сожалению, в настоящее время таких пособий явно недостаточно. Но они крайне необходимы в современных условиях обучения, когда сокращается количество аудиторных часов для занятий РКИ и самостоятельной работе придается год от года все

более важное значение. С нашей точки зрения, создание такого рода пособий, содержащих и информационно-справочный и тренировочный материал, является актуальной задачей для практики преподавания РКИ.

Работа с новыми глаголами, их запись в специальную глагольную тетрадь занимает много аудиторного времени, особенно в первые месяцы изучения РКИ. В целях рационального использования аудиторных часов для устной речевой практики целесообразно накануне в домашнем задании предложить студентам переписать из учебного пособия «Русские глаголы: формы и контекстное употребление» [10] те глаголы, которые необходимы для изучения предстоящей грамматической темы на следующем уроке. Имеющее **Гриф** УМО по направлениям педагогического образования Министерства образования и науки РФ, указанное учебное пособие, созданное на кафедре и опубликованное издательством «Наука–Флинта» с 2002 по 2014 гг. 12 раз (что свидетельствует о его широкой востребованности), будучи включенным в систему самостоятельной работы учащихся, позволяет им рационально и качественно готовиться к занятиям.

При формировании языковой компетенции особое значение придается **контролю**, проводимому по завершении изучения определенной грамматической темы. В этих целях используется созданное на кафедре пособие «Тесты по грамматике русского языка как иностранного» [8]. Раздел «Ключи» в данном пособии позволяет активно использовать его в том числе и в самостоятельной работе учащихся.

В целях развития познавательной активности учащихся, прогнозируя работу над новой грамматической темой, целесообразно предлагать им **самостоятельно разобраться** в ней, прочитав соответствующий раздел учебника, по которому ведется обучение [7]. Если учащиеся владеют английским языком, результативным является использование, в частности, пособия-справочника по грамматике РКИ [4], а также пособия, созданного на кафедре и имеющего **Гриф** УМО по направлениям педагогического образования Министерства образования и науки РФ [5]. На последующих занятиях с

преподавателем учащиеся получают при необходимости дополнительные разъяснения.

Хотелось бы подчеркнуть, что такая организация работы способствует решению одной из главных задач обучения в высшем учебном заведении – **научить студента учиться, самостоятельно овладевать знаниями.**

В настоящее время в практику обучения иностранным языкам, в том числе и РКИ, внедряются **ИКТ**. Они используются в разнообразных целях. в частности для формировании грамматической компетенции учащихся.

При самостоятельной работе **целенаправленный грамматический тренинг** необходимо начинать непосредственно во время вводного фонетико-грамматического курса. Так, учебник Т.В. Шустиковой «Вводный фонетико-грамматический курс русского языка. Для англоговорящих учащихся» [9] сопровождается созданным на его основе мультимедийным курсом «Вперед» (авторы идеи и разработка – Т.М. Балыхина и А.Д. Гарцов).

На следующих этапах обучения грамматический тренинг при самостоятельной работе учащихся обеспечивается компьютерным курсом «Калинка» Ю.Г. Овсиенко, также многие годы работавшей на кафедре. Несмотря на то, что данный курс был создан давно (в 1994 г.), его методическая продуманность и технические возможности представления текста на дисплее обеспечивают высокие результаты усвоения грамматического материала. При выполнении упражнений студент, например, выбирает окончание существительного из предложенных вариантов. Если допущена ошибка, она **сразу же выделяется** контрастным цветом. После выполнения каждого упражнения дается процентная оценка работы. Неудовлетворяющая студента оценка стимулирует его обратиться к повторению грамматических правил, имеющихся в том же уроке и повторному выполнению упражнения.

Для системного грамматического тренинга и контроля предназначены созданные преподавателями кафедры компьютерные тесты (частично на основе указанного выше пособия [8]) и специальная программа «Русские падежи» (автор А.Л. Гарцов). Кроме

тестов для определения уровня общего владения языком, на кафедре созданы компьютерные зачетные тесты (медико-биологический профиль).

В целях развития навыков самостоятельной работы иностранных учащихся на кафедре русского языка №2 РУДН в 2004 г. впервые в практике преподавания РКИ в учебнике для базового уровня «Русский язык – мой друг», имеющем **Гриф** УМО Совета филологии по классическому университетскому образованию, был выделен **раздел «Работайте в Интернете!»** [7]. В целях реализации принципа индивидуализации для самостоятельной работы (как на уроке, так и дома) предлагаются задания с использованием материала из Интернета. Например, задания чисто грамматического характера на базе сайта Московского метрополитена: «Найдите на схеме метро прилагательные-названия 20 станций и распределите эти прилагательные в три группы «Мужской род», «Женский рол», «Средний род». Это формальное, чисто грамматическое задание на уроке сопровождается элементарным коммуникативным тренингом – мини-диалогами по моделям. Например:

1) –Какая это станция? – Это станция «Пушкинская».
– Это красивая станция? – Да, это очень красивая станция.

2) Какая это станция? – Это станция «Пушкинская». Я уже был там.

3) – Это станция «Пушкинская». Я уже был там. А ты был там?
– Да, я тоже был там. // Нет, я еще не был там.

4) Это станция «Пушкинская». Я уже был там. Это красивая станция. // Это очень красивая станция. – Да, очень красивая станция.

Расширяя «поле речи» студента на элементарном материале, преподаватель обращается к другому студенту: «Что сказал Карлос?» Студент отвечает: «Карлос сказал, что это станция метро «Пушкинская» //. Карлос сказал, что это очень красивая станция. // Карлос сказал, что он был там».

На любом этапе формирования грамматической компетенции Интернет позволяет **индивидуализировать** самостоятельную работу студентов. Приведем лишь один пример задания из раздела «Работайте в Интернете!».

Виртуальная экскурсия по Москве. Посетите сайт http://www.moscva.ru/guide/index/html Посетите страницы сайта Улицы Москвы, Парки Москвы, Музеи Москвы. Расскажите, с кем Вы были на экскурсии, что Вам понравилось. Объясните, почему Вы пошли на эти экскурсии, расскажите, чем Вы интересуетесь и занимаетесь.

Интернет широко используется студентами при самостоятельной подготовке докладов по текстам-моделям на темы «Моя родная страна», Мой родной город» и т.д. В тех случаях, когда в группе учатся студенты из одной страны, в рамках проектной работы им предлагается самостоятельная подготовка такого рода учебных тем, как «Природа и климат вашей страны», «Промышленность и сельское хозяйство», «Что и в какие страны экспортирует ваша страна» и т.д. Живой интерес вызывает такая творческая самостоятельная работа, как подготовка и презентация буклета, представляющего страну потенциальным туристам с последующим конкурсом.

Интернет открывает широкие возможности самостоятельной работы студентов, **предваряющей новую тему**, в частности, страноведческого плана. Например, перед началом изучения темы «Ученый: жизнь и деятельность» и аудиторной работы с текстом «М.В. Ломоносов» студенты сами должны найти информацию об этом ученом на родном языке на родном языке.

Активизация лексико-грамматических навыков и, самое главное – формирование такого вида речевой деятельности как **чтение** – в значительной степени происходит при работе по традиционному аспекту «Домашнее чтение». С нашей точки зрения, уместно говорить о самостоятельном чтении, так как оно может проходить как в аудитории, так и дома, после занятий. Важно формировать навыки самостоятельного чтения систематически, последовательно и постоянно. Именно поэтому в указанном выше учебнике «Русский язык – мой друг» еще в 2004 г. в отличие от других учебников в каждый из уроков был введен **раздел «Читайте самостоятельно!»**. Представленный в данном уроке лексико-грамматический материал полностью соответствует теме урока. Естественно, что на последующем этапе обучение чтению как виду речевой

деятельности происходит на более объемных текстах, рассчитанных на неделю самостоятельных занятий. На кафедре созданы **специальные учебные пособия по чтению** Н.Г. Большаковой, С.П. Розановой, Г.А. Светельщук, В.Ю. Семар, Г.А. Усачевой, Е.Н. Шоркиной, Т.В. Шустиковой. Отметим, что часть из них издана не только в РУДН, но и в широко известном издательстве «Наука–Флинта».

Самостоятельная работа имеет важное значение в период подготовки студентов к выступлению **на ежегодной учебно-научной конференции** «Я открываю мир». Каждый из них выбирает интересующую его тему, самостоятельно подбирает по ней материал и пишет текст выступления на 5-7 минут. После необходимой правки текста преподавателем студент готовит презентацию для доклада. Эта творческая самостоятельная работа демонстрирует успехи студента в изучении языка, играет важную роль в мотивации учащихся.

На кафедре русского языка №2 под руководством В.А. Кулаковой почти 10 лет работает **«Клуб русского языка»**. В соответствии с годовым планом инициативная группа (обычно это академическая группа В.А. Кулаковой) готовит общий сценарий и приглашает студентов из других групп, предлагая им представить **свою часть его реализации**, что вносит элемент интриги и непредсказуемости для участников заседания клуба. После каждого заседания членами Клуба выпускается тематическая стенгазета с фотографиями и комментариями.

Традиционной формой внеаудиторной работы со студентами-иностранцами являются экскурсии по городу, по его памятным местам, посещения музеев и выставок. Перед этим целесообразно предложить учащимся посмотреть на родном языке информацию в Интернете и – самое главное! – **самостоятельно прочитать тексты** страноведческого характера, Так, для обучающихся в Москве представляет интерес пособие Н.Г. Большаковой «Отечество мое Москва», созданное в 2000 г. также на кафедре русского языка №2 Н.Г. Большаковой [2]. Отметим, что оно имеет **Гриф** Министерства образования РФ. Обычно после экскурсий студенты пишут

домашнее сочинение. На кафедре, работа которой представляется в данной статье, принято готовить **стенд // стенгазету** из фотографий, сделанных на экскурсии. Важно подчеркнуть, что студенческая группа готовит газету самостоятельно: отбирает фотографии, размещает их на стенде или листе газеты и сочиняет к ним подписи-комментарии. Студенческие комментарии носят и информационный, и оценочный, и юмористический характер. Это «совместное творчество», **коллективная самостоятельная работа учащихся** способствует решению ряда задач, не только академического, но и воспитательного характера. Подчеркнем, что стенгазета вывешивается на «всеобщее обозрение» и обсуждение, при этом именно группа позиционирует себя **как коллектив**.

Говоря о самостоятельной работе студентов-иностранцев, нельзя обойти вниманием и традиционные **уроки-концерты «Мы говори и поем по-русски»**. Одной из форм подготовки к уроку-концерту является внутригрупповой конкурс на лучший перевод какого-либо стихотворения известного русского поэта, причем необязательно стихотворный. Перевод, признанный в группе лучшим, читается на уроке-концерте вместе с оригиналом.

Кроме традиционных номеров такого рода концертов, предлагаемых по сценарию преподавателями, студенты очень часто вносят свои предложения. Так, талантливые студенты сочиняют текст и музыку песен о своей группе. Иногда текст сочиненной групповой песни накладывается на известную студентам мелодию русской песни. Такое самостоятельное коллективное творчество имеет серьезное воспитательное значение: оно формирует у студентов чувство коллективизма, гордость за свою группу, уважительное и бережное отношение друг к другу.

В заключение хотелось бы подчеркнуть и многоаспектность и специфику самостоятельной работы, проводимой как в академических, так и воспитательных целях в среде студентов-иностранцев, изучающих русский язык в мультилингвальной среде современного мегаполиса.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин, А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам. М, : Златоуст–Икар, 2009. – С. 268.

2. *Большакова Н.Г.*Отечество мое Москва. – Уроки москвоведения. – М.: Юнити, 2000. – 175 с.

3. *Есина З.И., Иванова А.С., Соболева Н.И., Шустикова Т.В. и др.* Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. – М.: РУДН, 2010.– 175 с.

4. *Иванова А.С., Пушкова Н.П., Соболева Н.И., Шустикова Т.В., ,Крылова Н.Ю.* Программа-справочник по русскому языку как иностранному. Program-referens for Russian as a foreign language / – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: РУДН, 2013. – 293 с.

5. *Новикова Н.С.. Шустикова Т.В.,* Русская грамматика в таблицах и схемах. Справочное пособие для иностранных учащихся. 050300. – М.: Русский язык. Курсы, 2013. – 176 с.

6. *Шустикова Т.В.* Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: компетентностный подход: Монография. – М.: РУДН, 2010. – 320 с.

7. *Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Смирнова С.В., Шорукина Е.Н. и др.* Русский язык – мой друг. Базовый уровень: Учебник русского языка для студентов-иностранцев. / Под ред. Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой. . Изж. 6 испр. – М.: РУДН, 2014. – 851 с.

8. *Шустикова Т.В., Гарцов А.Д., Кулакова В.А., Розанова С..П.* Тесты по грамматике русского языка как иностранного. Базовый и первый уровни общего владения языком. Изд. 3, испр. – М.: РУДН, 2014. – 84 с.

9. *Шустикова Т.В.* Вводный фонетико-грамматический курс русского языка. Для англоговорящих. – М.: 2013. – 150 с.

10. *Шустикова Т.В., Атабекова А.А., Курмаева Н.М., Новикова Н.С., Скороходов М.С.* Русские глаголы: формы и контекстное употребление. Учебное пособие/ Под ред. проф. Т.В. Шустиковой. 12-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2014. – 391 с.

III. ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

УДК 811.161.1:0.0054.6

М.Г. Абашина

КУРС «ИСТОРИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (ЛИТЕРАТУРА ДРЕВНЕЙ РУСИ)

Статья представляет один из разделов курса истории русской литературы, который преподаётся на кафедре русского языка. Рассматриваются основные периоды, жанры и эстетика древнерусской литературы.

Ключевые слова: письменность, религиозный, жанр, летопись, житие святого, литературный канон, эпоха, икона

M.G. Abashina

COURSE “HISTORY OF RUSSIAN LITERATURE” FOR FOREIGN STUDENTS (LITERATURE OF ANCIENT RUSSIA)

The article presents a section of the course which is taught at the Department of Russian language at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic Univers It examines the main periods, genres and aesthetics of old Russian literature.

Key words: writing, religious, genre, chronicle, the life of St., literary Canon, epoch, icon.

В институте международных программ СПбГПУ разработан и читается курс «История русской литературы XI-XX веков» для студентов-иностранцев гуманитарных специальностей. Начинается курс с истории возникновения письменности и литературы в Древней Руси. Даётся исторический контекст: говорится о возникновении первого русского государства – Киевской Руси, о принятии христианства от Византии и о том, какую роль сыграло это событие в формировании русской письменной культуры. Не только литература, но и архитектура, изобразительное искусство долгие годы были тесно связаны с церковью и пронизаны религиозной идеей[1]. (История русской литературы XI-XVII веков. М., 1985: 32-33).Говорится о создании славянского алфавита, который уже сам по себе отражал христианское мировоззрение: многие буквы его выражали ключевые идеи «Аз»-я; «Буки» – книга (Библия); «Веди» – знаю и т.д.

Первыми книгами по Руси были Библия и сочинения основателей церкви, которые надо было переводить с греческого на славянский язык.

Сразу отмечаются особенности древнерусской литературы, которые отличают её от литературы нового времени. Литература должна была выражать религиозные идеи, воспитывать людей в духе христианства, рассказывать им о важных событиях в истории и церковной жизни. Самыми образовательными людьми в этот период были монахи – они и стали первыми писателями. Свою работу они считали не искусством, а служением Богу. Поэтому вся литература была своего рода обрядом, церемонией. В ней действовали строгие каноны (законы), которым неукоснительно следовали все писатели.[2] (Лихачёв Д.С. Своеобразие древнерусской литературы – В кн.: Лихачёва В.Д., Лихачёв Д.С. Художественное наследие Древней Руси и современность. Л., 1971: 56.) В древнерусской литературе существовала чёткая система жанров: это летописи, воинские и исторические повести, «поучения», «слова» (речи), жития (биографии святых). В каждом из них были свои правила, которые касались как содержания, так и композиции, и отбора лексических и фразеологических средств.

Изучение этих жанров начинается с летописания. Летопись – рассказ об исторических событиях, который ведётся по годам. Первая русская летопись – «Повесть временных лет», созданная в Киеве в конце XI – начале XII века монахом Киево-Печерского монастыря Нестором. Рассматривается содержание и структура летописи как сложного монументального произведения, в основу которого легли многочисленные и разнообразные источники: греческие хроники, документы (например, тексты мирных договоров русских с греками), рассказы очевидцев. Особое место в летописи занимает фольклор: говоря о жизни славянских племен, о первых русских князьях, об основании городов и монастырей, автор широко использует устные легенды и предания, возникшие в языческий (дописьменный) период истории. Как пример рассматривается предание о смерти князя Олега. Соответствующий фрагмент летописи (в переводе на современный язык[3]) (Памятники литературы Древней Руси М., 1980-1985.) читается в классе, в качестве наглядного пособия используются работы В. Васнецова.

Текст, предлагаемый для изучения в классе:

«Предание о смерти Олега»

...И жил Олег, княжа в Киеве, мир имея со всеми странами. И пришла осень, и помянул Олег коня своего, которого поставил когда-то кормить, решив никогда на него не садиться. Ибо когда-то спрашивал он волхвов и кудесников: «Отчего я умру?» И сказал ему один кудесник: «Князь! От коня твоего любимого, на котором ты ездишь, – от него тебе умереть!» Запали слова эти в душу Олега, и сказал он: «Никогда не сяду на него и не увижу его больше». И повелел кормить его и не водить его к нему, и прожил несколько лет, не видя его, пока не пошёл на греков. А когда вернулся в Киев и прошло четыре года, – на пятый год помянул он своего коня, от которого когда-то волхвы предсказали ему смерть. И призвал он старейшину конюхов, и сказал: «Где конь мой, которого приказал я кормить и беречь?» Тот же ответил: «Умер». Олег же посмеялся и укорил того кудесника, сказав: «Не правду говорят волхвы, но все то ложь: конь умер, а я жив». И приехал он на то место, где лежали его голые кости и череп голый, слез с коня, посмеялся

и сказал:»От этого ли черепа смерть мне принять?» И ступил он ногою на череп, и выползла из черепа змея и удалила его в ногу. И от того разболелся и умер он. Оплакивали его все люди плачем великим, и понесли его, и похоронили на горе, называемой Щековица. Есть же могила его и доныне слывет могилой Олеговой. И было всех лет княжения его тридцать и три.

Другой жанр, на котором мы останавливаемся подробно – это агиография (жития святых). Именно этот жанр нагляднее всего демонстрирует особенности эстетики древнерусской культуры, специфику изображения жизни и человека. Основным принципом изображения становится абстрактная идеализация человека и действительности, когда автор не стремится к жизненной конкретности, а, напротив, каждое событие показывает таким, каким оно должно быть с точки зрения христианской этики.[4] (Адрианова-Перетц В.П. Сюжетное повествование в житийных памятниках XI-XIII вв. В кн. Истоки русской беллетристики Л., 1970: 67-88.). Так, например, идеализируются родители святого (это всегда добрые, набожные люди) и сам святой в детстве (он всегда серьёзен, не любит шумных игр, молится, читает религиозные книги). При этом автор зачастую не обладал никаким фактическим материалом, так как после смерти святого могло пройти много лет и невозможно было получить сведения о его семье и детстве. В аудитории вместе со студентами мы читаем и анализируем фрагменты «Жития Сергия Радонежского» (эпизод: Сергий строит сени перед кельей старца Данилы). Студентам предлагается ответить на вопросы: «Каким человеком представлен в тексте Сергий Радонежский?»; «Какими выразительными средствами создаётся его образ?».

Текст, предлагаемый для изучения в классе:

«Житие Сергия Радонежского»

(фрагмент)

Случилось однажды такое испытание, потому что испытаниями совершается и милость Божия: как-то не было хлеба и соли у игумена, и во всем монастыре истощилась всякая еда.

Когда прошло три дня и четвёртый уже наступил и светало, Сергий взял топор и пришёл к одному из старцев, живущему в

монастыре его, по имени Данило, и сказал ему:»Слышал я, старче, что хочешь ты сени соорудить перед кельей твоей. И для этого пришёл, чтобы руки мои не были праздными – построю сени тебе». В ответ Данило сказал: «Да, я очень хочу и давно собираюсь это сделать, но жду плотников из села. С тобой договариваться боюсь, как бы ты большую плату не взял с меня». Сказал ему Сергий: «Я не очень большую плату прошу у тебя, но нет ли у тебя гнилого хлеба, потому что очень хочется мне поесть такого хлеба. Ничего же другого сверх этого я не прошу, не нужно мне никакой платы: у меня нет и такого хлеба».

... и начал работать и тесать с утра до вечера. Уже поздно, в вечернее время, Данило-старец вынес ему хлеба. Сергий же взял хлеб, и положил его перед собой, и попросил в молитве благословения, и начал есть хлеб с водой, а другого не было ничего – ни впреного, ни соли, ни питья; было ему это и обедом, и ужином... Некоторые из братии видели, что из уст Сергия как будто дымок исходил, когда он такой ел хлеб. Тогда, друг к другу наклонившись, говорили они:»Вот, братья, каково терпение мужа этого и воздержание Сергия!» Ведь он четыре дня ничего не ел и на четвёртый только поздно гнилым хлебом голод свой утоляет и усмиряет и хлеб гнилой не даром, но дорогой ценой получив, ест.

Изучая данную тему, студенты сравнивают способы изображения человека в житии и на иконе. Отмечается единство принципов изображения: святой идеализируется, в его изображении отсутствует портретное сходство с реальным человеком, он представлен в своей формальной роли – князя, монаха. Фигуру святого в центре окружают изображения, повествующие о главных событиях его жизни, о его подвигах.

Отдельной темой изучается «Слово о полку Игореве», как величайший памятник литературы XII века. Рассказывается об исторических событиях, которые легли в основу произведения. Анализируя фрагменты текста, мы обращаем внимание на уникальное сочетание в нём литературных и фольклорных традиций. Оно проявляется как в повествовании, так и в образах героев, и в использовании фразеологии, характерной для устной культуры.[5]

(Лихачёв Д.С. Устные истоки художественной системы «Слово о полку Игореве» и культура его времени Л., 1978: 150-198). Князья – полководцы напоминают былинных богатырей. В текст водится фольклорный жанр–плач (русских жён, Ярославны). Для данного произведения характерен антропоморфизм, очеловечивание природы, которая предстаёт как живая, одухотворённая, сочувствующая людям. В заключение темы мы рассказываем о необычной истории открытия и изучения памятника.

Далее делается небольшой экскурс в историю. Рассказывается о нападении на Русь в XIII веке огромной армии татаро-монголов и о судьбе русской культуры в этот период. Даётся обзор самых известных произведений этого периода: «Повесть о разорении Рязани Батыем», «Житие Александра Невского», «Слово о погибели Русской земли». Говорится о первой важной победе русских над татаро-монголами – Куликовской битве.

Далее делается краткий обзор литературы XIV-XVI веков на фоне исторических событий этого времени: падение Византийской империи, усиление Московского княжества, идея Москвы как «третьего Рима», мирового центра христианства. Рассказывается об объединении земель вокруг Москвы и о централизации государственной власти в период царствования Ивана Грозного.

Данный материал сопровождается демонстрацией фрагментов художественных фильмов С.М. Эйзенштейна «Александр Невский» «Иван Грозный».

Далее даётся характеристика «смутного» времени: после смерти Ивана IV и говорится об укреплении государства в XVII веке при царе Алексее Михайловиче.

Последняя глава посвящена литературе XVII века. Говорится о сильном западном влиянии, характерном для культуры этого периода, демократизации литературы, о появлении в ней новых тем, образов и жанров, о важной роли переводных произведений.

Центральная тема этой части курса – жизнь и творчество протопопа Аввакума, одного из самых ярких писателей и общественных деятелей своего времени. Рассказывается о расколе в русской православной церкви как о важнейшем общественном движе-

нии середины XVII века и об идеологии раскольников. Изучается «Житие протопопа Аввакума, им самим написанное». Особое внимание обращается на новаторство автора, который впервые в литературе излагает реальную биографию конкретного человека. Необычным было уже то, что человек сам при жизни создаёт свое «Житие», следуя формально агиографическому канону. Однако сидевший в это время в подземной тюрьме Аввакум, после многих лет мучений за свою веру, почитался раскольниками как святой и чувствовал не только моральное право, но и долг рассказать о своей жизни и борьбе.[6] (См. об этом в кн. Демкова Н.С. Житие протопопа Аввакума (творческая история произведения) Л., 1974). Для данного текста характерно полное отсутствие идеализации. Писатель достоверно описывает реальные факты своей биографии. Так, о своём отце он говорит, что тот был не добродетельным христианином, а пьяницей, и что сам он пришёл к мысле о Боге и бессмертии души после того, как увидел во дворе у соседей «скотину умершу» (мёртвое животное) и понял, что и он, человек, должен умереть. В своём произведении Аввакум соединяет автобиографию с проповедью, как бы прямым обращением к читателям, используя при этом живой разговорный язык, что в принципе противоречило житийному канону.

Заключает раздел рассказ о том, как в конце XVII- начале XVIIIвека заканчивается семивековой период в русской культуре, и в последовавшую эпоху (время Петра I) происходит секуляризация литературы, отход её от церкви, распад системы традиционных жанров и разрушение литературного языка. В ходе изучения раздела «Древнерусская литература» организуется экскурсия в Русский музей для ознакомления студентов с изобразительным искусством и материальной культурой Древней Руси.

Литературы

1. *Андрианова-Пертц В.П.* Очерки поэтического стиля Древней Руси, М-Л., 1947.

2. *Демкова Н.С.* Житие протопопа Аввакума (творческая история произведения) Л., 1974.

3. *Ерёмин И.П.* Литература Древней Руси. Этюды и характеристики. М-Л., 1966.

4. Истоки русской литературы XI-XVII веков. М., 1985.

5. *Лихачёв Д.С.* Поэтика древнерусской литературы. Л., 1979.

6. Его же: «Слово о полку Игореве» и культура его времени. Л., 1978.

7. Его же: Человек в литературе Древней Руси. М.-Л., 1970.

8. *Лихачёва В.Д., Лихачёв Д.С.* Художественное наследие Древней Руси и современность. Л., 1971.

9. Памятники литературы Древней Руси. М., 1980-1985.

УДК 372.881

Т.С. Вологова

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ВОЕННОЙ ЛИРИКИ В.С. ВЫСОЦКОГО В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье рассматриваются особенности работы над стихотворениями В.С. Высоцкого «Он вчера не вернулся из боя» и «Песня о Земле» на занятиях по русскому языку как иностранному в аудитории китайцев-филологов. Описанные формы и виды работы, которые могут быть распространены на изучение других произведений, обеспечивают формирование профессиональных компетенций иностранных студентов-филологов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессиональная компетенция, военная лирика, лексическая единица, художественный текст.

Tatyana Vologova

ESPECIALLY THE STUDY OF MILITARY POETRY V.S. VYSOTSKY CHINESE AUDIENCE

Especially the study of military poetry V.S. Vysotsky Chinese audience This article discusses the features of the poems of V. Vysotsky “Yesterday he did not return from battle” and “Song of the Earth” at the lessons of Russian as a foreign language to an audience of Chinese philologists. Described forms and types of work that can be extended to the study of other works, ensuring the formation of professional competence of foreign students-philologists.

Keywords: Russian as a foreign language, professional competence, military lyrics, lexical unit, artistic text.

Иностранные студенты разного уровня владения языком, обучающиеся в российских вузах, традиционно знакомятся с текстами художественных произведений о Великой Отечественной войне и победе на занятиях по русскому языку как иностранному. На начальном курсе знакомство происходит, в основном, с целью

получения фоновых знаний, эмоционального развития личности при подготовке к праздничным концертам или конкурсам, посвящённым Дню Победы, а также в ходе бесед. Работа над небольшим по объёму стихотворением, песней или прозаическим отрывком ограничивается переводом незнакомой лексики, оттачиванием интонации и заучиванием наизусть. На старших курсах тексты о войне предлагаются в рамках различных дисциплин, например, «Индивидуальное чтение», «Комментированное чтение», «Аналитическое чтение», «Русская литература XX века» с целью развития профессиональных компетенций учащихся, для создания более полного представления о русской литературе и истории. Это важная тема, позволяющая прикоснуться к истории страны изучаемого языка, к миру чувств и переживаний русского человека.

Произведения В.С. Высоцкого о войне изучаются наряду с творчеством других поэтов и писателей. Они привлекают внимание студентов и как сжатый рассказ об одном из эпизодов войны, и как полная трагизма песня, также значимы для иностранных студентов сила и обаяние личности поэта. В методическом отношении песни В.С.Высоцкого представляют собой, как уже не раз подчеркивалось исследователями, материал, имеющий огромный потенциал при обучении русскому языку как иностранному [5] на разных этапах: небольшой по объёму текст с яркой сюжетной линией, разговорной лексикой, простым синтаксисом. Кроме того, «осмысление содержания прочитанного влияет на нравственный облик читателей, воспитывает их» [3, 222].

В общей сложности, по нашим данным, В.С. Высоцким написано 46 стихотворений о войне или в разной степени связанных с памятью о войне. В иностранной аудитории для изучения традиционно выбираются порядка 10 наиболее известных его произведений: «Братские могилы», «Высота», «Звёзды», «Штрафные батальоны», «Это наши горы», «Песня о Земле», «Он не вернулся из боя», «Сыновья уходят в бой», «Чёрные бушлаты», «Спасите наши души». В китайской аудитории наибольший интерес вызывают стихотворения «Он не вернулся из боя» и «Песня о Земле», поскольку в традиции китайской литературы передавать важнейшие

события и отношение к ним героя именно через деталь, пейзаж, а не посредством прямого описания факта. Выраженное таким образом «отношение к происходящему автора, его личностные, человеческие качества притягивают читателя, оставляя в душе след от прочитанного» [2, 209].

На сегодняшний день существует ряд переводов стихотворений В.С. Высоцкого о войне на китайский язык: «Песню о Земле» перевели Е Ин, Ван Шоужэнь, «Братские могилы» – Ван Ляо, Юй Ичжун, «Спасите наши души» – Ху Сюесин (профессор Шаньдунского педагогического университета, автор единственной пока на китайском языке докторской диссертации по творчеству В.С. Высоцкого и монографии «Карнавал и диалог – анализ творчества В.С. Высоцкого»), «Он не вернулся из боя» перевёл У Дадань. Отметим, что большинство переводов сделано не профессиональными переводчиками, а учёными-лингвистами или их студентами, аспирантами в рамках научно-исследовательских работ, поэтому они остаются недоступными для широкого круга читателей.

Можно утверждать, что имя и произведения В.С. Высоцкого китайским студентам незнакомо, поэтому работа над выбранным для анализа произведением начинается обычно с предварительного знакомства с текстом стихотворения дома. Перед преподавателем часто встаёт вопрос, рекомендовать ли учащимся прослушать авторское исполнение песни. Здесь, действительно, возникают трудности разного рода: при положительном решении есть вероятность, что авторские интонации могут стать доминирующими в ходе изучения художественного текста, с другой стороны, произведения В.С. Высоцкого всегда рождались в единстве слова и музыки. Кроме того, надо учитывать тот факт, что авторская манера исполнения песен абсолютно нова для китайских студентов и часто неприемлема, порой отталкивает слушателя, поэтому надо очень серьёзно и продуманно подходить к изучению творчества В.С. Высоцкого в китайской аудитории. Второй сложный момент – любовь студентов к поиску существующих переводов на родной язык, при этом большинство учащихся не в полной мере осознают, что оригинальный текст и его перевод, даже выполненный профессионально, не одно и то же (а, например, перевод текста песни «Он не вернулся из боя» выполнил У Дадань, будучи студентом профессора Ху Сюесина).

Установка на восприятие произведения может быть создана показом короткой презентации, предварительно подготовленной одним из студентов. Во вступительном слове, на наш взгляд, обязательно отметить тот факт, что читатели (слушатели) принимали В.С. Высоцкого за непосредственного участника или, в крайнем случае, за очевидца описываемых событий, в то время как автор знал о войне по рассказам старшего поколения.

Работа над стихотворением на первом-втором курсе строится комплексно, сочетая при этом страноведческий аспект, лексический анализ и элементы литературоведческого анализа. Поскольку понимание художественного текста зависит как от лингвистических, так и от экстралингвистических факторов, обращение к знаниям о мире, учёт культурных явлений, исторических событий важен. Семантизация слов, даже не входящих в лексический минимум, обязательна, что способствует расширению «лексического кругозора»: одни из новых слов обогащают активный лексический запас студентов, другие необходимы для понимания анализируемого текста, но могут до поры оставаться в пассивном словаре студентов [1, 338].

На этом этапе владения языком возможно составление синонимических рядов (*невпопад, не в такт; мёртвые, павшие; взять, отнять; разрезы, раны*), продолжение синонимических рядов с использованием словарей синонимов. Обязательно привлечь внимание студентов к антонимам, точнее – к авторским антонимичным номинациям на уровне слова и словосочетания, в том числе фразеологического. В песне «Он не вернулся из боя» такими антонимичными номинациями будут «вчера/ нынче», «оба/ один», «всё не так/ всё как всегда», «молчать/ подпевать, говорить, окликнуть», «тишина/ разговор, споры без сна и покоя»; в «Песне о Земле» – «умереть/ затаиться на время», «сгореть/ почернеть от горя», «звенеть, петь/ замолчать навеки», «земля/ неземное». Обратим внимание, что в обоих анализируемых стихотворениях

присутствует противопоставление «петь (подпевать)/ молчать (замолчать навеки)», так важное для В.С. Высоцкого.

Отдельного внимания при рассмотрении стихотворения «Он не вернулся из боя» заслуживает лексема *плен (вырваться из плена)*: студенты часто переводят это слово как *тюрьма*. Важно акцентировать внимание на дифференциальных семах этих слов, привлекая к их установлению толковые словари: в Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова зафиксированы такие значения слов *плен* и *тюрьма*: *плен* – это «состояние порабощённости того, кто захвачен на войне противником и лишён свободы. Взять, попасть в п. Держать в плену. Бежать из плена»; *тюрьма* – это 1. Место, здание, где содержатся лица, приговоренные к заключению, к лишению свободы. Бросить в тюрьму. Заключить в тюрьму. 2. Пребывание в заключении в таком месте. В этих словах интегральная сема – «неволя», но смысловыми коннотациями они отличаются: в плен попадают исключительно те, кто защищает родину.

На старших курсах с произведениями В.С. Высоцкого можно работать на разных уровнях: лексическом, смысловом, историко-культурном, композиционном, образно-художественном, мировоззренческом, «на каждом этапе обучения студентов в стихотворении откроются новые уровни смысла, новые грани творческой индивидуальности поэта» [6, 228]. Работа идёт над стихотворением в целом, задания отсылают студентов к разным частям стихотворения, предполагают комплексное рассмотрение лексических единиц для решения определённой дидактической задачи. Представляется, что в ходе работы над текстом стихотворения продуктивным будет составление текстовых тематических групп (ТТГ) слов. Так, в стихотворении «Он не вернулся из боя» лексическое наполнение ТТГ «Война» будет следующим: бой, плен, мёртвые, павшие, часовые, землянка, а в «Песне о Земле» – сгореть дотла, сжечь, умереть, почернеть от горя, траншеи, воронки, страдание, стоны, калека. Для семантизации лексических единиц можно привлекать рисунки, фотографии, короткие видеофрагменты.

При работе с текстом произведения «Он не вернулся из боя» следует обратить внимание на короткий, но очень информативный диалог: «Друг! Оставь покурить!» – А в ответ – тишина». Обычно китайские студенты понимают первую фразу так: «хватит курить», «бросай курить» (как и переводчик Е Ин), не представляя военную ситуацию с самокрутками, нехваткой махорки (табака), времени, фронтовое братство. В «Песне о Земле» используются вопросно-ответные конструкции, выражающие авторское восприятие действительности: лирический герой эмоционально отвергает слух о смерти Земли: «Кто сказал, что Земля умерла? – Нет.../ Кто поверил, что Землю сожгли? – Нет!...»

Из образных средств произведения «Он не вернулся из боя» предпочтительно остановиться на сравнениях «Для меня будто ветром задуло костёр», «Нынче вырвалась словно из плена весна», «Наши павшие – как часовые», передающих боль утраты лирического героя, который пока не осознал до конца потери и пытается осмыслить утрату половины своей души. В описании природы студенты обращают внимание на строки, которые им кажутся очень красивыми, но непонятными: «Отражается небо в лесу, как в воде,/ И деревья стоят голубые». Работая над этим образным описанием, учащиеся смогут масштабнее увидеть контрастную картину происходящего: кристально чистую, гармоничную природу и противоестественные, трагические события в жизни человека, разрушающие его душу, расшатывающие основу бытия. Конечно же, нельзя пройти мимо композиционного повтора: из 7 частей стихотворения 5 заканчиваются строкой «... он не вернулся из боя», давшей название всему произведению, а последняя трансформируется в «я не вернулся из боя», что подчёркивает полное изменение сознания человека на войне, его восприятие мира.

В «Песне о Земле» нет зримых деталей пейзажа, автор сообщает лишь, что Земля «почернела от горя», показывает читателю «разрезы, раны, обнажённые нервы Земли», подчёркивает её «неземное страдание». Важно обратить внимание на слуховые детали: «звенит она, стоны глуша». По этим штрихам студенты смогут воссоздать целостную картину, увидеть обобщённый результат войны, раскрыть метафору: «Земля – это наша душа», почувствовать

убеждённость автора: «Сапогами не вытоптать душу!», «Материнства не взять у Земли,/ не отнять, как не вычерпать моря», «Она вынесет всё, переждёт!» Авторскую позицию помогают выявить повторы слова «нет» и многократное использование отрицательной частицы «не».

Необходимо привлечь внимание студентов и к синтаксическому строю стихотворений – многочисленным тире и многоточиям, показать экспрессивные возможности синтаксиса (риторический вопрос, синтаксический повтор, восклицания).

В качестве домашнего задания можно предложить студентам выучить наизусть стихотворение (песню), сравнить авторское исполнение песни и исполнение современных артистов, подобрать видеоряд к песне, оформив его как презентацию, написать эссе. В итоге работы студенты расширяют фоновые знания, знакомятся с новым поэтом, приближаются к пониманию особенностей военной лирики В.С. Высоцкого, развивают профессиональные компетенции.

Литература

1. *Аркадьева Т.Г.* Стихотворения Н.Рубцова на занятиях по русской лексике// Русская литература в иностранной аудитории: Вып. 4: Сборник научных статей. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 383 с. – С. 337-341.

2. *Глазунова О.И.* Принципы восприятия художественного текста// Русская литература в иностранной аудитории: Вып. 4: Сборник научных статей. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 383 с. – С. 206-213.

3. *Кузьмина Е.Н.* Лингвостилистический анализ рассказа А.П. Чехова «Радость» в иностранной аудитории (1 сертификационный уровень)// Русская литература в иностранной аудитории: Вып. 4: Сборник научных статей. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 383 с. – С. 222-227.

4. *Кулибина Н.В.* Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2001.

5. *Петухова Е.Н.* Приёмы работы с поэтическим текстом в нефилологической аудитории (на примере текстов В.Высоцкого)// Проблемы изучения русской литературы в иностранной аудитории: Сборник научных статей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 151 с. – С.87-92.

6. *Толстухина И.И.* Стихотворение А.Ахматовой «Летний сад» на занятиях в иностранной аудитории// Русская литература в иностранной аудитории: Вып. 4: Сборник научных статей. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 383 с. – С. 227 – 238.

УДК 811.161.1'42

И. В. Реброва

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ТИП РЕЧИ ОПИСАНИЕ В СТРУКТУРЕ РЕЦЕНЗИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ИНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛА РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ*

В статье рассматривается функционально-семантический тип речи описание в жанре рецензии с позиций актуального конструктивистского подхода в лингвистике: "грамматики конструкций". Анализируются рецензии современных эмигрантских толстых литературных журналов, существующих как в печатном, так и в электронном виде, делается вывод о зависимости структуры и языка рецензии от её «дисплейного» восприятия в интернет-пространстве; выявляются важные импликатуры в структуре жанра, которые могут иметь практическое значение в преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: лингвистика текста, рецензия, жанр, тип текста, функционально-семантический тип речи

Dr. Irina V. Rebrova

THE FUNCTIONAL-SEMANTIC TYPE OF SPEECH «DESCRIPTION» AS USED IN REVIEWS PUBLISHED IN ONLINE RUSSIAN LITERARY JOURNALS ABROAD

This article examines the functional-semantic type of speech description in the genre of reviews from the vantage of the current constructivist linguistic approach "the grammar of constructions." This paper analyses reviews published in major contemporary Russian émigré literary journals appearing in print and on the Internet. This article concludes that the structure and the language of reviews depends on the visual perception of the review as it appears on the Internet. Important implicatures are revealed in the structure of the genre, that might be of practical importance for the teaching of Russian as a foreign language.

Keywords: Textual Linguistics , review, genre, type of text, Functional-Semantic Type of Speech Description

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13 – 04 – 00439 «Типология текста: от составляющих к динамике их взаимодействия»)

Толстые литературные журналы, сыгравшие и продолжающие играть особую роль не только в судьбе российской интеллигенции, но и разных волн эмиграции, являются семиотическим знаком русского лингвокультурного пространства, его важным элементом. В век Интернета эти литературные издания как в России, так и за её пределами шагнули в виртуальный мир и обрели новый сетевой формат. Но и облекаясь в иную форму, толстые журналы по-прежнему продолжают оказывать влияние на читательский вкус, поддерживать традицию эмоционального отношения читателя к этому типу издания (см. подробнее: Скарлыгина 2008).

В то же время, появившись в глобальной Сети, эти журналы перестают принадлежать только метрополии или диаспоре (в том числе в интеллектуальном смысле) и лишь с определённой долей условности могут называться эмигрантскими по причине того, что они издаются в России (часто по финансовым причинам), распространяются в книжно-торговой сети метрополии и широко представлены на российских интернет-порталах.

Материалом для анализа данной статьи послужили существующие не только в сетевом, но и в бумажном формате такие эмигрантские издания, как: а) *"Зарубежные записки» (ЗЗ) (ФРГ-Россия, с 2013 года, до 2009 года – только ФРГ)*; б) *«Эмигрантская лира» (Бельгия, издаётся с 2013 года)*; в) *«Новый журнал»* (США, Нью-Йорк, издаётся с 1942 года). Объём статьи не позволяет рассмотреть примеры из других толстых эмигрантских журналов, которые также были детально проанализированы, и свидетельствуют об общих тенденциях, происходящих в структурно-языковом пространстве текстов рецензий.

Обращение к сетевому формату толстых журналов даёт возможность использовать данный корпус текстов для рассмотрения актуальных вопросов современной лингвистики, – в целом, – и вопросов лингвистики текста, типологии текста, поиска дефиниции речевого жанра и др., – в частности.

Под *речевым жанром (РЖ)*, вслед за А.Г. Барановым (Баранов 1997) и К.А. Роговой (Рогова 2013), в статье понимается функционально-семантический тип речи *(ФСТР) описание,* который наряду *с повествованием и рассуждением,* в изолированном виде рассматривается как первичный (простой) речевой жанр и входит в состав более сложных жанровых образований, представленных как жанрами художественной литературы, так и жанрами литературной критики, прежде всего – литературно-критическими рецензиями.

Рецензия – это особый тип текста, жанр более сложного порядка, базирующийся на конкретных жанрообразующих признаках (см. Китайгородская, Розанова 2010). Текст рецензии представляет собой соединение информации (факта о произошедшем событии, например, о вышедшей книге) и оценки (её интерпретации).

Рецензия в толстом журнале – это жанр, имеющий гипертему, допускающий определённую степень свободы и включающий в свою денотативную основу следующие содержательно-текстовые компоненты: 1) название издательства, место издания, год (в большинстве случаев информация заголовка), 2) «тема рецензии», 3) «пересказ содержания, сюжета». 4) «оценка литературного таланта автора и художественных достоинств его книги» (см. подробнее о рецензии в: Реброва 2013). Рецензия как тип текста содержит в своей структурной организации ФСТР *повествование, рассуждение и описание*.

ФСТР *описание* – это речевой жанр высокого уровня абстракции, обладающий типологическими качествами и, с учётом речевой реализации, допускающий построение некоей модели когнитивной пресуппозиции, которая обнаруживает себя в границах корпуса текстов литературно-критических рецензий (См. о ФСТР *описание*: Трошева 2003; Валгина 2003; Кибрик 2009; Абиева 2012; Купина, Матвеева 2013).

Цель статьи – рассмотреть ФСТР *описание* в структуре жанра рецензии с позиций конструктивистского подхода, «грамматики конструкций» (Томаселло 2011), двигаясь в процессе анализа *от общих жанрово-стилистических структурных компонентов, составляющих денотативную основу жанра – к их языковому/речевому наполнению – к содержательному пространству текста.* В статье рассматривается только два ФСТР, два структурно-содержательных компонента денотативной основы жанра рецензии: «заголовок» и «оценка литературного таланта автора и художественных достоинств его книги».

Обратимся к заголовку как компоненту, описывающему факты и характеристики книги со стандартным набором таких составляющих, как: **«автор рецензии – автор книги, название книги, место издания, название издательства и год издания –количество страниц»**. Ниже сохраняем текстовую норму сетевого толстого журнала с его традиционными рубриками:

ПОЛЕ ЗРЕНИЯ «ЭМИГРАНТСКОЙ ЛИРЫ»

Марина ГАРБЕР (ЛЮКСЕМБУРГ)[1]

РЕЦЕНЗИИ НА КНИГИ 2014 ГОДА

Андрей Грицман. Поэт и город. *Эссе и рассказы, интервью и рецензии – М.: Время, 2014 – 352 с.* (Эмигрантская лира, 2014, №8).

Автор рецензии указан в начале текста: *Марина Гарбер,* а в скобках даётся страна проживания рецензента: *Люксембург.* В литературных журналах эмиграции нет единой текстовой нормы на представление этих составляющих. Ср., например, публикацию этой же рецензии в «Новом журнале», старейшем издании эмиграции, где информация о рецензенте с указанием авторства и страны проживания даётся в конце текста: *Марина Гарбер, (Люксембург)* (НЖ. 2014. №276). Следовательно, языковая экспликация ФСТР *описание* уже на уровне заголовочного компонента зависит как от специфики жанра (стабильный набор компонентов, например топонимов), так и традиций издания.

В то же время размещение текста в Интернете, выведение его на экран не может не отразиться на языковой стороне дескриптивного фрагмента: «Перевод текста из одного оформления в другое всегда влечёт за собой известное его видоизменение, смена формы есть в какой-то мере изменение паралингвистической и языковой его стороны» (Костомаров, 2014, 36). Наш анализ

показывает, что видоизменение текста под воздействием Интернета влияет не только на языковую, но и на содержательную его сторону.

Так, например, языковые единицы, топонимы *Люксембург – М. (Москва),* не только свидетельствуют о наличии стабильных жанрообразующих компонентов в тексте рецензии, но и об импликациях, которые выявляются при рассмотрении «фактора адресата». Из информации заголовка становится ясно, что книга вышла в свет в Москве, рецензент проживает в Люксембурге (напомним, что сам журнал издаётся в Бельгии) и пишет о книге бывшего соотечественника, эмигрировавшего в США и рассказывающего о своем восприятии Нью-Йорка. Читая текст Марины Гарбер и знакомясь с книгой стихов Андрея Грицмана, читатель (житель как метрополии, так и диаспоры) может погружаться в рецензию с экрана своего компьютера и находиться при этом в любой точке земного шара. Диалог *«рецензент –автор книги – читатель»* расширяет географические границы, создаёт у читателя чувство, что его единомышленники живут в разных странах. Текст настраивает адресата на эмоциональную оценку рецензии и рецензируемой книги, что также усиливается гипертекстовыми включениями, которые проявляются в границах ФСТП.

В нашем примере элементом гипертекста становится постраничная сноска: [1]*Информация об авторе опубликована в разделе «Редакция» https://sites.google.com/site/emliramagazine/avtory/garber-marina/garber-marina-2014-8-2*. Читатель по этой ссылке может не только перейти в указанный раздел, но и при желании обратиться к другим произведениям Марины Гарбер, проанализировать тексты о поэте, созданные иными рецензентами, а также обратиться к произведениям самого Андрея Грицмана, которые размещены в Сети. Уже на уровне заголовочного компонента, сильной позиции текста, адресат рецензии может расширить содержательную сторону целого текста благодаря гипертекстовым возможностям Интернета.

Таким образом, ФСТР *описание* уже в структуре заголовка демонстрирует два среза: 1) функционирование языковых средств,

выраженных жёстким набором единиц, которые тем не менее приобретают особые свойства благодаря сетевому формату; 2) функционирование языковых средств, имеющих гибкую структуру реализации в текстовом фрагменте и оказывающих влияние на содержание жанра (см. также о типовых ситуациях жёсткой и нежёсткой структуры в: Китайгородская, Розанова 2010).

Для детального рассмотрения двух срезов далее обратимся к ФСТР, к жанрово-структурному компоненту: «*оценка литературного таланта автора и художественных достоинств его книги»* в составе рецензии на сборник Паолы Волковой. Рецензия была опубликована в сетевом варианте издания «Зарубежные записки». И Паола Волкова, и Александр Карпенко, рецензент её книги «Мост над бездной», не являются эмигрантами, что ещё раз подтверждает открытость границ эмигрантских толстых журналов: *Волкова — настоящий поэт искусствоведения. Она умеет занимательно и просто рассказать о сложном. Долгое время Волкова занималась творчеством Мераба Мамардашвили и Андрея Тарковского. И, говоря о живописи, она оперирует глубиной видения мира, свойственной этим великим людям. Когда живопись дерзает выразить невыразимое, она становится поэзией. «Мост над бездной» — посмертный трёхтомник Паолы Волковой. Но эти книги, снабжённые великолепными иллюстрациями, люди будут читать ещё много, много лет. И будут к ним неоднократно возвращаться. (ЗЗ,* 2014, №26 здесь подчёркнуто нами – *И.Р.*)

Компонент рецензии «оценка литературного таланта автора и художественных достоинств его книги» эксплицирован стандартным набором языковых средств: прилагательными и наречиями с *обще-* и *частно*оценочным значением в форме *de re* (Е.М.Вольф 2002 (1985): *занимательно и просто рассказать*, *великолепные иллюстрации*, *настоящий поэт* (форма *настоящий* утратила своё причастное значение и формирует частнооценочную положительную оценку).

В то же время в результате дальнейшего анализа обнаруживается, что стандартная оценочная характеристика *настоящий поэт* входит в метафору *поэт искусствоведения* и отражает не только

оценку, но и особенности индивидуального стиля рецензента. Автор рецензии проявляет себя при установлении дистантной связи между метафорой (см. выше) и высказыванием, содержащим пропозицию: *Когда живопись дерзает выразить невыразимое, она становится поэзией*.

Можно также установить внутри ФСТР *описание* наличие языковых изменений и нарушение жёсткой текстовой нормы, что проявляется как на уровне актуального членения предложения, так и следующих синтаксических конструкций, которые содержат: а) повторы *много*, б) начальное *И* (что характерно для разговорного синтаксиса); в) парцеллированные конструкции: *И будут к ним к ним неоднократно возвращаться* (см. выше). Конструкции разговорного синтаксиса могут также служить доказательством того, что толстые журналы ориентируются на доверительный диалог со своим читателем.

«Устность» рассмотренного фрагмента свидетельствует о зарождающейся тенденции более свободного использования языковых средств в границах текстового компонента жёсткой структуры. Эта тенденция вписывается в общие языковые процессы, происходящие в современном русском языке (в том числе его письменной разновидности) под влиянием интернет-коммуникации (см. подробнее: Мечковская 2006).

Кроме того, ФСТР *описание* обнаруживает свою «синтетичность». Например, высказывание «*Долгое время Волкова занималась творчеством Мераба Мамардашвили и Андрея Тарковского*» в изолированном употреблении представляет собой ФСТР *повествование* и могло бы быть использовано в жанрах биографического характера. При рассмотрении этого высказывания в составе целого фрагмента можно констатировать, что оно наращивает дополнительное оценочное значение, которое надстраивается над пропозициональным содержанием и формируется за счёт расширения семантики имён собственных: *Мераб Мамардашвили и Андрей Тарковский*.

Встретившаяся в анализируемом фрагменте информация о том, что Паола Волкова оперирует тем же «видением мира», что

Мераб Мамардашвили и Андрей Тарковский, также представляет собой пропозицию, имплицитно включает отсылку к тем же референтам, которые эксплицированы на вербальном уровне иными языковыми средствами: *этим великим людям*. Такая высокая оценка этим личностям, оставившим глубокий след в русской философии и культуре, подчёркивается прямым языковым выражением в форме оценки *de re*. Следовательно, Мераб Мамардашвили и Андрей Тарковский в структуре фрагмента и целого текста рецензии становятся теми «именами-идеями, символами» (З.Г.Минц), за которыми встаёт не только (и не столько) оценка личности Паолы Волковой и её книги, но и оценка (портрет) всего поколения российской/советской интеллигенции с определёнными ценностными и мировоззренческими установками.

Таким образом, несмотря на внешнюю синтетичность данного фрагмента, который содержит как элементы описания, так и повествования, он имплицирует важные составляющие, направленные на создание портрета целого поколения интеллигенции, к которым относится и Мераб Мамардашвили, и Андрей Тарковский, и сама Паола Волкова. Этот портрет поколения можно обнаружить, сопоставляя текстовые фрагменты, ФСТР, между собой, сравнивая их с иными жанрами, входящими в толстый литературный журнал, а также выходя за границы сетевого издания благодаря возможностям Интернета. Процесс медленного постижения содержательного пространства по схеме «ФСТР – рецензия – иные жанры толстого журнала» даёт возможность представить важные ценностно-мировоззренческие ориентиры этого типа издания как культурно-исторического феномена в конкретный исторический период.

Итак, «грамматика конструкций», позволяющая анализировать речевой жанр по линии: *«от общих жанрово-стилистических структурных компонентов, составляющих денотативную основу жанра – к их языковому/речевому наполнению – к содержательному пространству текста»*, выявляет стабильность ФСТП *описание* на языковом уровне, что подтверждается клишированными конструкциями метатекстового характера, скрепляющими дескрип-

тивный фрагмент. С другой стороны, рассмотренный речевой жанр отражает индивидуальный стиль автора, свободно использующего репертуар языковых средств, что свидетельствует как о его таланте литератора/критика, так и о тенденциях и изменениях в современном русском языке, возникших под воздействием Интернета.

Рассмотрение прагматической составляющей (с учётом гипертекстуальных включений) выявляет импликации, возможные при «дисплейной» реализации ФСТР *описание* и при восприятии текста рецензии в режиме on-line.

Второй срез функционирования языковых единиц, обнаруженный внутри ФСТР *описание,* доказывает, что дескриптивный текстовый фрагмент является базовым компонентом в составе жанра рецензии, служит как «измерением человеческой кооперативной коммуникации» (М.Томаселло), так и когнитивных знаний. Когнитивные знания представляют собой широкую картину логически определённого неоднозначного смысла, который «живёт» в рецензии и раскрывается как на уровне вербальных, так и невербальных единиц текста. Данные фрагменты текста эмоционально и «имплицитно заряжены», отражают взгляды конкретной социальной группы, имеющей общие мировоззренческие ценности независимо от географических границ. Эта группа может быть представлена, как *российская/советская интеллигенция*.

Когнитивные знания, имплицированные в тексте и составляющие взгляды российской интеллигенции, позволяют говорить о наличии оппозиции *свой/чужой* в границах одного этноса. За этой оппозицией встают единицы не только национальной, но социумной памяти, которая обнаруживает себя внутри двух языковых срезов дескриптивного фрагмента.

Языковое наполнение жанра рецензии в сетевых толстых журналах может иметь прикладную направленность и должно учитываться в аспекте межкультурного общения. Игнорирование существования конкретной социальной группы и наличия у неё особой пресуппозиции ведёт к невозможности глубинного проникновения в содержательное пространство текстов и полноценного постижения чужого языка и культуры.

Литература

1. *Абиева Н.А.* Когнитивно-семиотическая модель речевого регистра «описание»//STUDIA LINGUISTICA. Антропоцентрическая лингвистика: проблемы и решения. XXI. СПб, Политехника-сервис, 2012. – С. 38-47.

2. *Баранов А.Г.* Когниотипочность текста. К проблеме уровней абстракции речевой деятельности// Жанры речи. Вып. 1. Саратов, Колледж, 1997. – С. 4-12

3. *Валгина Н.С.* Теория текста: Учебное пособие. М., Логос, 2003 – 250 с.

4. *Вольф Е.М.* Функциональная семантика оценки. Изд. 2-е, испр. и доп. М., Едиториал УРСС, 2002. – 280 с.

5. *Кибрик А. А.* Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов//Вопросы языкознания, 2009. №2. – С.3–21

6. *Китайгородская М. В., Розанова Н. Н.* Языковое существование современного горожанина: На материале языка Москвы. М., Языки славянских культур, (Studia philologica), 2010. – 496 с.

7. *Костомаров В.Г.* Рассуждение о формах текста в общении/ Учеб. пособие/В.Г.Костомаров. М., Флинта, Наука, 2014. – 96 с.

8. *Купина Н.А., Матвеева Т.В.* Стилистика современного русского языка. М., Издательство Юрайт, 2013– 415 с.

9. *Мечковская Н.Б.*Естественный язык и метаязыковая рефлексия в век Интернета.//Русский язык в научном освещении. № 2 (12). М., 2006. – С. 165-185

10. *Реброва И.В.* Рецензия как жанр: денотативная основа и речевая норма (на материале периодических изданий русского зарубежья первой и последней волны) //Язык, литература, культура. Актуальные проблемы изучения и преподавания. Сборник научных и научно-методических статей Ред.кол.*Л.П.Клобукова, Л.А.Дунаева* и др. М., МАКС Пресс, 2013. Выпуск 9. – С.67-78.

11. *Рогова К.А.* Типы текста как явления глубинного литературно-языкового уровня // Язык, литература, культура: актуальные проблемы изучения и преподавания. / Сб. научных и научно-методических статей. Ред.кол.*Л.П.Клобукова, Л.А.Дунаева* и др. М., МАКС Пресс, 2013. Выпуск 9 М., МАКС Пресс, 2013.

12. *Скарлыгина Е.Ю.* Русская эмиграция XX века и традиция русского «толстого» литературно-художественного журнала. В кн.: *История массовых коммуникаций*. Выпуск № 1, 2008. [Электронный ресурс]

[сайт]. [яндекс.ру 2015]. URL: http://mediascope.ru/node/72 (дата обращения: 10.02.2015)

13. *Томаселло* М. Истоки человеческого общения. М., Языки славянских культур, 2011. – 323 с.

14. *Трошева* Т.Б. ОПИСАНИЕ //Стилистический энциклопедический словарь/Ред. М.Н.Кожина. М., Флинта, Наука, 2003. –С.265-269

Электронные источники

15. *Марина Грабер* <Рец.> *Андрей Грицман*. Поэт и город. Эссе и рассказы, интервью и рецензии. М.: Время, 2014, 352 с. //Новый журнал, Нью-Йорк 2014. № 276 [Электронный ресурс] [сайт]. [яндекс.ру 2014]. URL: http://magazines.russ.ru/nj/2014/276/33v.html (дата обращения: 10.02.2015)

16. *Марина Грабер* <Рец.> *Андрей Грицман*. Поэт и город. Эссе и рассказы, интервью и рецензии. М.: Время, 2014, 352 с. //Эмигрантская лира, Бельгия 2014. № 8 [Электронный ресурс] [сайт]. [яндекс.ру 2015]. URL: https://sites.google.com/site/emliramagazine/avtory/garber-marina/garber-marina-2014-8-2 (дата обращения: 10.02.2015)

17. *Александр Карпенко* <Рец.> *Паола Волкова*. Мост через бездну» М.:, «Зебра Е», 2013 //Зарубежные записки, Россия-Дортмунд, 2014. № 26 [Электронный ресурс] [сайт]. [яндекс.ру 2015]. URL: http://www.promegalit.ru/public/10907_aleksandr_karpenko_knizhnaja_polka.html № 26 2014 (дата обращения: 10.02.2015)

IV. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

УДК 372.811.161.1

И. Я. Агаркова

ДЕЛОВАЯ ИГРА – ВАЖНЕЙШИЙ ЭЛЕМЕНТ ОСВОЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена одному из важнейших практических элементов обучения на уроках русского языка как иностранного – деловой игре. Рассматриваются особенности ролевой игры, типы ее на уроках, приводятся практические примеры игр.

Ключевые слова: ролевая игра, мотивация, ассоциация, инсценировка, роль, диалог.

Agarkova Ilona Jakovlevna

A ROLE-PLAYING IS ONE OF THE MOST IMPORTANT PRACTICAL ELEMENTS IN LEARNING NEW MATERIAL OF FOREIGN STUDENTS OF THE PREPARATION FACULTY

The article is devoted to one of the most important practical elements of learning at Russian as a foreign language lessons – a role-playing. The article considers some peculiarities of a role-game; it is types of the lessons, there are some practical examples of games.

Keywords: role-playing, motivation, association, dramatization, the role, dialogue.

Сегодня перед преподавателем русского языка как иностранного стоят важные задачи в сфере решения проблем в области соотношения коммуникации и системности, вопросы межкультурной коммуникации и внедрение новых технологий в практику освоения языка.

Актуальным становится практическое овладение языка посредством деловой игры на уроках, запоминания и освоения наибольшего количества лексики. По определению А. А. Леонтьева, «обучение русскому языку как иностранному – оптимальная система управления учебным процессом, т.е. система, направленная на наиболее эффективное овладение учащимися русским языком» [5]. Игра выступает здесь как средство профессионально-личностного развития студентов и как эффективное средство усвоения нового материала в процессе обучения.

Эффективность данной методики обучения заключается в следующем:

– усвоение большого количества речевых единиц,

– выработка способности учащихся активно использовать языковой запас в общении на иностранном языке,

– создание мотивации обучения,

– ориентация в чужом языке и умение делать выводы в конкретных ситуациях общения,

– ликвидация языковых барьеров.

В процессе учёбы у многих студентов создаются трудности в освоении материала. Это связано с психологическим состоянием, незнакомой речью, сложностью восприятия, другой культурой. Для лучшего восприятия и закрепления пройденной темы на занятии преподавателю следует добавлять элементы деловой игры, создавать ассоциации. Студент на уроках пишет, читает, отвечает на вопросы, но эта работа не затрагивает его мыслей, не вызывает интереса. Он пассивен. Конечно, что-то он усваивает, но пассивное восприятие и усвоение не могут быть опорой прочных знаний. «При любом уровне владения языком у студента должно быть представление о языковой системе — пусть в какой-то момент неполное — и умение использовать эти знания в речи»

[2]. В практике преподавания русского как иностранного устная речь всегда занимала важное место. Поэтому большое внимание на уроках должно уделяться диалогам, монологам и различным ситуациям общения. Занимательность может быть задана неожиданной для студентов постановкой или формулировкой вопроса, созданием проблемной ситуации, необычной формой ведения урока. Всегда можно отыскать что-то интересное и увлекательное в игровой методике, т. к. благоприятная атмосфера игры на уроках помогает заинтересовать студентов к обучению и формирует важный уровень коммуникативной компетенции.

Деловая / ролевая игра – коммуникативный подход в обучении, которое осуществляется в ситуациях, максимально приближенных к реальным, при этом между слушателями распределяются «роли» («продавец» – «покупатель», «врач» – «пациент» и т.д.) При однообразных методах изучения предмета студенты быстро утомляются, их внимание становится неустойчивым, и они перестают воспринимать материал. Поэтому игра должна стать одним из важнейших элементов обучения русскому языку как иностранному. Она освобождает студентов от чувства зажатости, т. к. позволяет преподавателю реализовать в ходе игры внедрение и закрепление грамматического и лексического материала.

Во время деловой игры на уроке присутствует творческая атмосфера. А это, в свою очередь, помогает хорошему усвоению нового материала. Хорошо, когда ролевым играм соответствует и оформление аудитории, и организация учебного пространства, когда учащиеся располагаются свободно, в кругу или полукругом, чтобы видеть друг друга и общаться. Значительное место отводится наглядности, музыкальному оформлению, жестам, мимике. Деловая игра, по мнению Т. А. Костюковой и А. Л. Морозовой, «выполняет ряд функций, которые находятся в диалектическом взаимодействии друг с другом, и обеспечивает участников профессиональными знаниями и умениями применять их в планируемой педагогической деятельности; развивает толерантность, коммуникабельность и способствует приобретению опыта иноязычного профессионального общения» [3].

«Ролевая игра погружает учащихся в условия реального общения, мотивируя речевую деятельность при необходимости выбора языковых средств. Моделирование общения учащихся в различных речевых ситуациях способствует развитию речевых навыков и умений диалогической речи в условиях межличностного общения. В состоянии постоянной речевой активности многократное повторение образцов речи, мотивированное игровым действием, не вызывает у учащихся ощущения монотонности. В этих условиях происходит актуализация как вновь изученного материала, так и знаний, находящихся в пассивном запасе» [5]. Мотивация, по мнению многих педагогов и психологов, создаваемая игрой, т.е. игровая мотивация, должна быть представлена в учебном процессе наряду с коммуникативной, познавательной и эстетической мотивациями.

Эмоционально-психологический и интеллектуальный эффекты в ролевой игре создаются на открытиях, которые совершает человек на уроке, участвуя в ней. Студент, пришедший на урок, попадает в нестандартную ситуацию, может быть, даже новую для него, которая не запечатлена в его чувственном или лингвистическом опыте. Все это является своего рода открытием для него, а все это, следовательно, дает прогресс в обучении. Можно сказать, что ролевая игра создает для игроков возможности новых открытий в жизненных ситуациях. Жизнь, конечно, богаче, зато игра более динамична. А сделать так, чтобы игра на уроке была яркой и интересной – это как раз задача преподавателя.

Ролевые игры могут быть социальными и межличностными. Первые обусловлены местом в системе социальных отношений (профессии, семье), вторые определяются местом человека в системе межличностных отношений (друг, соперник, помощник, лидер и др.) Подбор ролей в игре должен осуществляться таким образом, чтобы формировать у студентов активную жизненную позицию, позволяющую лучше ориентироваться в пространстве чужого им языка. Исходная ситуация выступает в игре как способ ее организации. При создании ситуации необходимо учитывать как саму действительность, так и взаимоотношения участников игры.

Деловые игры на уроках могут быть разными, но все они носят практический состязательный характер. Одной из форм игры как раз могут послужить игры диалоги-инсценировки. Рассмотрим, как может проходить такая игра.

«В продуктовом магазине». На начальном этапе игры преподаватель раскрывает ее цели и задачи, порядок проведения, характеризует содержание основных этапов, формулирует желаемые конечные результаты. Целями предлагаемой игры являются изучение новой лексики, ориентация в магазине, запоминание реплик-шаблонов. Новую лексику можно написать на доске, но лучше использовать раздаточный материал – картинки и название. Студенты делятся на пары – «продавец» – «покупатель». Вначале предлагаются два-три диалога – шаблона. После обсуждения их, можно попросить студентов из используемых ранее реплик создать и рассказать свой диалог. Так студенты активно осваивают предложенную им лексику, а также начинают осознанно использовать порядковые и количественные числительные с добавлением правильной формы слов, обозначающих денежные знаки. Каждый игрок получает роль и должен быть активным партнером в речевом общении. Обязательным условием игры должно стать вежливое обращение, то есть использование этикетных слов («спасибо», «пожалуйста», «извините» и т. д.). Важна здесь и эмоциональная реакция, правильная интонация и последовательность событий. Студентам нужно не только хорошо уметь пользоваться структурами, но и уметь распознавать (интерпретировать) ситуацию, в которой находятся партнеры, учитывать ту информацию, которая уже известна и выбрать те лингвистические средства, которые будут наиболее характерны для общения.

Можно также эту игру видоизменить и сделать ее коллективной, что сделает её еще более интересной. Например, сделать одного человека продавцом, дав ему нарезанные на бумаге реплики. А другие студенты будут покупателями, у каждого из которых будут только слова и специальное задание: у кого-то цель – купить один продукт и посмотреть что-нибудь еще, кому-то нужно купить несколько продуктов, а кому-то нужно купить товар, которого нет в магазине и ему нужно узнать, где его можно приобрести.

Материалы для игры.

Лексика: овощи, фрукты, яблоко, картофель (картошка), капуста, чай, кофе, сок, сахар, соль, молоко, помидоры, огурцы, мясо (говядина, свинина), хлеб, пицца, курица, яйцо, булочка, рис, макароны, апельсины, бананы, салат, колбаса, сыр, груша, консервы, ягода, масло.

Реплики для продавца: 1. Здравствуйте, чем я могу помочь? 2. Что-нибудь еще? 3. Не хотите ли попробовать? 3. Этого продукта, к сожалению, сейчас нет. 4. Завтра привезут. 5. Это стоит... 6. Вам нужен пакет? 7. Касса свободна. 8. Что вас интересует? 9. На этот продукт/ товар сейчас скидка. 10. Вы говорите по-русски? 11. До свидания, приходите еще к нам в наш магазин. 12. Спасибо, мы будем рады вас снова видеть.

Реплики для студентов: 1. Здравствуйте, мне нужно купить... 2. Скажите, пожалуйста, сколько это стоит? 3. А где это можно купить. 4. Я говорю по-русски чуть-чуть (хорошо). 5. Спасибо, что помогли выбрать. 6. Где я могу оплатить продукты/ товары? 7. Где ....отдел? 8. Это дорого, есть что-нибудь дешевле? 9. Это мне не нужно, спасибо. 10. Ура! Наконец-то я это нашел (нашла). 11. Спасибо, не нужен (нужна, нужно). 11. Вы очень добры, спасибо. 12. Я куплю это в следующий раз, спасибо.

Таким образом, в одной игре можно повторить и закрепить: падежи, построение предложений с конструкцией «нужно-нужен-нужна-нужны», краткие прилагательные, сравнительную степень прилагательных, узнать новые глаголы и слова. «При оценке устной речи учитывается умение студента быстро и правильно реагировать на вопросы, лексический запас студента, грамматически правильное оформление речи» [6]. Завершить игру можно повторением новых слов и даже выслушать мнение об уроке у студентов.

Можно играть на уроках в ***лексико-фразеологические игры***:

1. На значение слов (кроссворды, сканворды, чайнворды).

2. Системные отношения в лексике («пропорции», «исключи лишнее», «ассоциации», лото, домино, игры с мячом).

Хорошая игра – *ассоциации*. Здесь вариантов игры может быть очень много. Один из вариантов – один студент изображает

какой-то предмет, животное или человека. Другие студенты пытаются его отгадать, называя что-нибудь.

Можно написать и дать студентам небольшой текст с пропущенными словами (предложениями). В скобках даются ассоциативные слова. Студенты делятся на группы по 3-4 человека и пытаются отгадать, что же там пропущено.

Примерный вариант такого текста:

Однажды случилось в жизни одного студента важное ... (мероприятие). Он решил поехать учиться ... (в другую страну), в Россию. Ему было очень интересно знать, как живут люди в другом ... (месте, стране). В школе ему нравились многие предметы, но особенно он любил изучать .... (что?) Он хорошо знал английский, японский и начал немного изучать русский язык. Но, конечно же, ... (неродной) язык лучше изучать в той стране, язык которой сейчас учишь. Он приехал в Россию и поступил на подговительный факультет.

В качестве альтернативных заданий в этом уроке можно предложить студентам написать свою историю, придумать другой конец рассказа, продолжить сюжет. Можно дать задание на дом нарисовать картинку к рассказу, а потом попросить по ней пересказать сюжет. Введение на раннем этапе обучения творческих заданий стимулирует развитие всех видов речевой деятельности и активно формирует у учащихся языковую, речевую и коммуникативную компетенцию.

Варианты заданий игры «Исключи лишнее».

1. Дуб, дерево, ольха, ясень.
2. Горький, горячий, кислый, соленый, сладкий.
3. Дождь, снег, осадки, иней, град.
4. Книга, портфель, чемодан, кошелек.
5. Часы, очки, весы, термометр.
6. Минута, секунда, час, вечер.
7. Стол, ковер, диван, кресло.
8. Петух, кошка, корова, кролик.
9. Молоко, булка, сливки, сметана.
10. Сентябрь, ноябрь, август, октябрь.

Эта игра очень простая, но отлично помогает изучить новую лексику. А умение находить и объяснить нужное слово формирует у студентов коммуникативные навыки.

Хорошие игры в заданиях на сходство и различие. Здесь студентам нужно объяснить в чем сходство и отличия этих двух слов: утро-вечер, лыжи-коньки, трамвай-автобус, дождь-снег, яблоко-груша, голод-жажда, удача-достижение, луна-солнце, пейзаж-портрет, молоко-вода, обман-ошибка, поезд-самолет, озеро-река.

Для подведения итогов и в более сильных группах можно устроить игры – конкурсы (соревнования, путешествия, КВН) («Кто догадливее?» «Кто быстрее?» «Кто лучше знает русский язык?») Это игры для развития навыков устной монологической и диалогической речи, расширения словарного запаса.

Варианты:

Какая птица рано поёт?

Русское слово «петь» означает «издавать голосом музыкальные звуки». Смысл этого слова сохраняется в названии домашней птицы.

Что в середине?

Слово середина означает «центр чего-нибудь».

Какие слова произошли от слова «середина», если они обозначают:

1) рабочий день недели

2) орган тела

Какой общий смысл в этих словах?

Использовать в своем рассказе – сочинении при описании музея слова синонимических рядов. Старый – вековой – многолетний – давний – древний – ветхий – старинный. Страна – край – местность – сторона – область. Страна – государство – держава – Родина – Отчизна.

Важны на уроках и словообразовательные игры. Например, подобрать к слову в скобках родственное прилагательное, ответив на вопрос, поставленный от имени существительного.

Образец: день (какой?) – хороший (хорошо).

сок (какой?) _____ (морковь),

небо (какое?) _____ (синева),

песня (какая?) _____ (рано),

солнце (какое?) _____ (ярко),

час (какой?) _____ (опоздать),

лето (какое?) _____ (жар).

Или записать по порядку сначала имена существительные, затем имена прилагательные, предлоги/ частицы и глаголы. Если вписать их первые буквы по порядку в клетки, то получится пословица.

Урок, пёстрые, частушки, удалить, не, мечтаете, ель, удобный, ехал, нитки, к, наступит, искра, тёмный, енот, играет, юлит.

					ь									

Во временном плане ролевая игра представляет собой взаимодействие между студентами и преподавателем, которое состоит из подготовки, проведения и подведения итогов. Временные параметры игры довольно подвижны. Исходя из продолжительности подготовительного периода ролевой игры (от 5 минут до 15 минут) различают «малую игру» и «большую игру». Подготовка и проведение малой ролевой игры может реализоваться как на одном занятии, так и на нескольких. Иногда некоторый цикл малых игр может перерасти в большую игру, продолжительностью урок-два.

Преподавание русского языка как иностранного должно создаваться по методу необходимости формирования различных коммуникативных умений и навыков у студентов: понимание

темы и очередность мысли, нахождение нужной информации, умение вести диалог.

Преимущества ролевой игры огромно:

– активность на уроке;

– благоприятный климат в межличностных и межнациональных отношениях между студентами;

– коллективное творчество;

– возможность не только по желанию преподавателя, но и произвольно проявить себя;

– возможность меняться ролями, что позволяет использовать языковой материал в полном объеме;

– совершенствование умений и навыков грамматических конструкций в речи;

– сосредоточенность и интерес в процессе игры;

– умственная и физическая активность.

Игры помогают сделать процесс обучения более интересным и творческим. В любой вид деятельности на уроке русского языка как иностранного можно внести элементы игры, и тогда даже самое скучное занятие приобретает увлекательную форму.

Ролевая игра вызывает потребность в общении, стимулирует интерес к участию в общении на иностранном языке, и в этом смысле она выполняет мотивационно-побудительную функцию. Это предполагает предварительное усвоение языкового материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволяют учащимся сосредоточиться на содержательной стороне высказывания. Поэтому ролевой игре следует отводить достойное место на всех этапах работы над темой.

Литература

1. *Акишина А. А.* Русский язык в играх: Учебное пособие (методическое описание и раздаточный материал). Издательство Русский язык: Курсы, 2012. – 64 с.

2. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): Учебное пособие / Е. Г. Борисова, А. Н. Латышева. — М.: Флинта: Наука, 2003. – 208 с.

3. *Губанова Т. В., Нивина Е. А.* Русский язык в играх: Учебно-методическое пособие. — Тамбов: Издательство ТГТУ, 2007. – 48 с.

4. *Клементьева Т. Б.* Играй и запоминай русские слова! Пособие-игра по русскому языку. — М.: Издательство Русский язык: Курсы, 2009. – 43 с.

5. *Леонтьев А. А.* Методика. Москва. Русский язык, 1977. – 113 с.

6. Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): материалы международной научно-методической конференции. — СПб.: Изд-во Полторак, 2010. – 292 с.

УДК 378

И.И. Баранова, Е.Е. Демина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий в курсе русского языка для иностранных студентов российского вуза.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, информационно-коммуникационные технологии, информационно-образовательная среда, самостоятельная работа

I.Baranova, E.Demina

USES OF MODERN TECHNOLOGY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article concerns issues of using information and communication technology in a university course of Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, virtual learning environment, self-study

На современном этапе развития общества среди приоритетных целей и задач образования отмечается необходимость применения новейших информационно-коммуникационных технологий, внедрения в образовательный процесс форм дистанционного обучения.

Организация академической деятельности иностранных учащихся в российском вузе требует максимального использования ресурсов инновационной образовательной среды для интенсификации и оптимизации процесса обучения иностранных студентов, их адаптации к новым социокультурным условиям.

Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении иностранных студентов русскому языку требует разработки программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, формирование у учащихся навыков самообразования и самореализации личности. Таким образом, одной из наиболее важных задач в системе высшего профессионального образования является организация самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа является обязательным компонентом процесса обучения в вузе и предусматривает прежде всего индивидуальную работу учащихся. Самостоятельная работа понимается как «вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы» [2].

Самостоятельная работа как средство обучения на каждом конкретном этапе реализует определенные дидактические цели и задачи:

– формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач;

– вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации при решении новых познавательных задач;

– является важнейшим условием самоорганизации обучающегося в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения;

– является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения [3].

Самостоятельная работа должна быть обеспечена учебными материалами с учетом возможности индивидуального выбора. Как показывает опыт работы, у иностранных студентов, приступающих к обучению по программе подготовки в вуз,

недостаточно сформированы навыки самостоятельной работы, что в значительной степени препятствует темпам академической адаптации иностранных учащихся к условиям новой образовательной и социокультурной среды. Организация самостоятельной работы иностранных студентов по русскому языку на этапе предвузовской подготовки является одним из важных направлений образовательной деятельности и способствует индивидуализации и оптимизации учебного процесса.

Инновационные подходы к обучению иностранных студентов в вузах Российской Федерации требуют решения следующих проблем в организации самостоятельной работы:

– использование в образовательном процессе новейших информационных технологий,

– использование информационно-образовательной среды вуза;

– методическое обспечение самостоятельной работы иностранных студентов с учетом уровня владения русским языком;

В настоящее время внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс подготовки иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации является обязательным условием интенсификации и оптимизации образовательного процесса. В сфере обучения языкам применяются следующие виды ИКТ: электронные учебники, интерактивные обучающие пособия (тренажеры), виртуальные среды (виртуальный музей, виртуальный класс, виртуальное путешествие), компьютерные презентации (демонстрации), универсальные обучающие среды и инструменты для создания учебных материалов, электронные базы данных, справочно-информационные источники (он-лайн-переводчики, словари), электронные библиотеки, электронные периодические издания, электронные коллекции(коллекции аудио-, фото-, видеофайлов). Все вышеперечисленное позволяет практически решать проблемы создания электронного (виртуального) образовательного пространства для изучающих русский язык как иностранный [1].

Расширение электронного образовательного пространства для изучающих русский язык как иностранный способствует доступности обучения, получению образовательных услуг в индивидуальном режиме. Использование различных электронных курсов при изучении русского языка как иностранного способствует формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся, создает условия для активной деятельности субъектов образовательного процесса, повышает эффективность обучения.

На современном этапе развития в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого учебный процесс организуется с активным использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий, формируется виртуальная обучающая среда с использованием системы управления обучением Moodle. Обучающая среда Moodle предлагает широкий спектр возможностей организации обучения. Новостные ленты, форумы, чаты, блоги, Wiki-проекты, комплексы заданий с возможностью вставки видео- и аудио, справочных материалов, глоссариев и тестов организованы в едином пространстве, где студенты постоянно поддерживают связь друг с другом и с преподавателем, получают своевременную оценку своей работы. Для работы в Moodle необходим только браузер и доступ в Интернет. Учащийся может организовать самостоятельную работу, он имеет возможность изучать материал в удобной для себя последовательности и выбирает комфортный темп обучения. При необходимости получить консультацию преподавателя, можно воспользоваться форумом или чатом. Таким образом, Moodle помогает реализовать индивидуальный подход в обучении. Проверка сформированности языковых навыков с помощью тестов дает возможность учащимся оперативно получать объективную оценку своей работы. Эти характеристики делают Moodle особенно удобным инструментом обучения иностранным языкам.

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

– Русский язык. Базовый уровень. Грамматика.

– Тесты по русской грамматике (базовый уровень, I сертификационный уровень).

– Научный стиль речи. Технический профиль. Элементарный курс.

В рамках данной статьи рассмотрим курс «Тесты по русской грамматике», который представляет собой комплекс тестовых заданий, сопровождаемых грамматическими комментариями и обобщающими таблицами с переводом на разные языки. Курс является справочно-тренировочным. Каждая грамматическая тема разделена на подтемы, что позволяет дозировать вводимый грамматический материал. В начале подтемы представлен краткий грамматический комментарий, как правило, в форме таблицы. Следующие за комментарием тесты проверяют и закрепляют знание введенной информации. Используется два типа тестов: тренировочные и контрольные (с ограничением времени на выполнение). Тесты каждой следующей подтемы включают в себя материал предыдущих подтем. Таким образом, внутри темы тесты организованы по принципу возрастающей сложности. Каждая тема завершается контрольным тестом, который содержит материал всех подтем. Выполнение контрольного теста ограничено по времени. Одним из компонентов курса является каталог лингвоориентированных материалов по грамматике русского языка с учетом различий в системах языков и межъязыковой интерференции. Лингвоориентированные материалы опираются на данные сопоставительного описания систем различных языков, выявляющих черты их сходства и различия на всех структурных уровнях.

Приведем в качестве примера лингвоориентированные материалы для говорящих на английском и испанском языках. Одной из грамматических тем, представляющих значительные трудности для усвоения иностранными учащимися, говорящими на английском языке, являются сложносочиненные предложения с союзами **и, а, но**. В английском языке союз **а** может переводиться как **and** и **but**. Так, предложение: «Это его друг, **а** это его сестра» в английском языке звучит: «This is his friend **and** that is his sister».

Неразличение учащимися союзов **и, а, но** в русском языке приводит к ошибкам в речи носителей английского языка. Для формирования прочных языковых навыков у англоговорящих граждан представляется целесообразным выполнение заданий, направленных на преодоление межъязыковой интерференции в процессе овладения структурой сложного предложения русского языка. Для дифференциации сочинительных союзов **и, а, но** при изучении русского языка для достижения базового и первого сертификационного уровней рекомендуется выполнение следующих заданий в тестовой форме на выбор правильного варианта ответа.

Задание 1. Выберите правильный вариант ответа:

1. Мой друг инженер, ... мой брат тоже инженер.
   А) и
   Б) а
   В) но
2. Мой друг инженер, ... мой брат врач.
   А) и
   Б) а
   В) но
3. Было холодно, ... дети гуляли в парке.
   А) и
   Б) а
   В) но

Для носителей английского языка определенные трудности представляет различение статических и динамических глаголов русского языка (лежать-стоять-висеть; класть-ставить-вешать). Так, в английском языке предложение «Книга лежит на столе» может иметь вид «The book is /lies on the table». Предложение «Книга стоит на столе» в английском языке звучит: «The book is/stands on the table». Предложение «Я кладу/ставлю книгу на стол» в английском языке имеет вид: «I put the book on the table». Трудности в употреблении глаголов данной группы носителями английского языка связаны, с одной стороны, с лексическими особенностями: глаголы «ставить» и «класть» в английском языке могут быть выражены глаголом «to put». С другой стороны, глаголы данных

групп имеют разное глагольное управление: глаголы «стоять-лежать-висеть» употребляются с предложным падежом (где?); глаголы «класть-ставить-вешать» употребляются с винительным падежом направления (куда?). Для дифференциации глаголов данных групп могут быть использованы следующие задания в тестовой форме:

Задание 1. Выберите правильный вариант ответа:

1. Телефон лежит на... . А) стол
   Б) столе
2. Я кладу телефон на ... . А) стол
   Б) столе

Задание 2. Выберите правильный вариант ответа:

1. Сумка ... на стуле. А) стоит
   Б) ставит
2. Анна ...сумку на стул. А) стоит
   Б) ставит

Для иностранных учащихся, говорящих на испанском языке, одной из грамматических тем, представляющих значительные трудности, является предложно-падежная система русского языка. В испанском языке существительные не изменяются по падежам, а отношения между словами выражаются с помощью предлогов.

Например, для выражения родительного падежа в значении принадлежности (**чей?)** употребляется предлог **de (**la casa **de** la hermana – дом сестры), для выражения дательного падежа в значении адресата (кому?) употребляется предлог **a**: a la hermana (кому? сестре) Для выражения винительного падежа лица также употребляется предлог **a**: mirar **a la** hermana (смотреть на сестру). Таким образом, неразличение форм дательного падежа и винительного падежа лица в испанском языке приводит к многочисленным ошибкам у носителей испанского языка. Для формирования прочных языковых навыков у испаноговорящих граждан представляется целесообразным выполнение заданий, направленных на преодоление межъязыковой интерференции в процессе овладения предложно-падежной системой русского языка. Для дифференциации дательного падежа в значении адресата и винительного падежа в значении объекта (лица) при изучении русского языка на элементарном и базовом уровне возможно выполнение следующих заданий:

Задание 1. Выберите правильный вариант ответа:

1. Я понимаю ... А) брата
   Б) брату
2. Я помогаю... А) друга
   Б) другу

Задание 2. Выберите правильный вариант ответа:

1. ... ты ждешь? А) Кому
   Б) Кого
2. ... он звонит? А) Кому
   Б) Кого

Для иностранных учащихся, говорящих на турецком языке, значительные трудности вызывает согласование существительных и прилагательных, структура предложения и т.д. Приведем примеры несовпадений в грамматических системах русского и турецкого языков, вызывающих ошибки при формировании языковых навыков у студентов из Турции.

В русском языке прилагательные в функции определения предшествуют существительным и согласуются с ними в роде, числе и падеже (интересный фильм – интересная книга – интересное письмо – интересные статьи). В турецком языке прилагательные в функции определения также ставятся перед определяемым словом, однако при изменении существительного прилагательное не изменяется, например:

siyah masa – черный стол

siyah masa**lar** – черные стол**ы**

Данное различие вызывает ошибки при согласовании прилагательных и существительных в разных падежах. При создании тренировочных материалов по грамматике представляется целесообразным выполнение заданий типа:

Задание 1. Выберите правильный вариант ответа:

1. Я люблю ...сестру . А) младшую
   Б) младшая

В) младшего
Г) младшей

2. Виктор читает ... газеты. А) новая
Б) новую
В) новые
Г) новое

Различия в структуре предложения в русском и турецком языках также вызывают значительные трудности у турецких студентов. Так, в турецком языке в предложениях с вопросительными словами (где? какой? сколько? и др.) вопросительное слово ставится обычно в конец предложения:

Saat **kac**? – Сколько времени? (**kac** – сколько?)

При формировании языковых навыков у турецких учащихся следует, на наш взгляд, включать в учебный процесс значительное количество заданий, направленных на построение предложений разных типов. Возможно выполнение следующих заданий в тестовой форме:

Задание. Выберите правильный вариант:

1. ... живет брат? – Хорошо. А) Где
Б) Куда
В) Как

2. ... вы пойдете в клуб? – В субботу. А) Когда
Б) Куда
В) С кем

Задание. Выберите правильный вариант:

1. Я не знаю, ...он не пришел на занятия сегодня. А) как
2. Виктор сказал, ... экзамен будет в январе. Б) почему
3. Жан не все понимает, ... я говорю быстро. В) что
4. Я спросил брата, ... его дела. Г) когда

Использование электронного каталога лингвоориентированных материалов для самостоятельной работы в курсе русского языка способствует формированию навыков самостоятельной работы у иностранных студентов уже на начальном этапе изучения русского языка, позволяет учащимся оценить собственные успехи

в достижении учебных целей, повысить мотивацию к дальнейшему изучению русского языка как языка будущей академической деятельности.

Использование информационно-коммуникационных технологий в курсе русского языка для иностранных студентов на этапе подготовки в вуз обеспечивает академическую успешность иностранных учащихся, получающих высшее образование в вузах Российской Федерации.

Литература

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

2. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448с.

3. *Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И.* Самостоятельная работа студентов /М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый – М.: Знание, 1978. – Вып. 1 – С. 10.

УДК 811.161.1: 372

Г.А. Плоткина

РОЛЬ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье речь идёт об использовании аутентичных видеоматериалов информационных программ центрального телевидения на продвинутом этапе обучения (В2). Рассмотрены роль видеоматериалов в обучении русскому языку как иностранному и этапы работы с ними.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, видеоматериалы, продвинутый этап обучения, аутентичное речевое общение, информационные телепрограммы, этапы обучения, стоп-кадр.

Plotkina Galina Aleksandrovna

THE ROLE OF VIDEO DATA IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.

The article presents the ways of using authentic video data of news television programmes at the advanced training level (B2). The role of video data in teaching Russian as a foreign language and stages of work with them are considered.

Key-words: Russian as a foreign language, video data, advanced training level, authentic speech communication, news television programmes, stages of teaching, freeze frame.

Известно, что основа овладения русским языком как иностранным, а именно устной речью как средством общения закладывается на начальном и среднем этапах обучения. Речевое подкрепление должно следовать за усвоением лексики и грамматического материала.

Опыт работы преподавателей кафедры русского языка как иностранного Санкт-Петербургского политехнического университета показывает, что использование различных видеоматериалов в комплексе с сопутствующими и вспомогательными

методическими приёмами и упражнениями в значительной степени активизируют процесс овладения студентами устной речью и может рассматриваться как способ оптимальной интенсификации обучения русскому языку как иностранному в целом.

На кафедре русского языка как иностранного Санкт-Петербургского государственного политехнического университета накоплен большой опыт работы с различными видеоматериалами на элементарном, базовом и продвинутом уровнях обучения русскому языку как иностранному.

Это специально созданные учебные пособия: «Русский язык как иностранный. Путешествие в страну мультфильмов» [1], а также «Русский язык как иностранный. Смотрим фильмы – узнаём Россию» [2].

Целью этих пособий является развитие навыков аудирования и устной речи в социокультурной среде общения.

Предлагается включать эти пособия в учебный процесс на завершающем этапе изучения определённой темы или ситуации общения для систематизации и активизации в речи изученного материала.

Учебное пособие «Русский язык как иностранный. Путешествие в страну мультфильмов» можно использовать уже на начальном этапе обучения, тогда как пособие «Русский язык как иностранный. Смотрим фильмы – узнаём Россию» можно рекомендовать только студентам, владеющим русским языком в объёме I сертификационного уровня и выше. Это пособие включает учебный материал, разработанный на основе одиннадцати известных российских фильмов.

Как показывает практика, фильмы вызывают огромный интерес у студентов, оказывают на них эмоциональное воздействие, расширяют объём их знаний социокультурного характера.

На продвинутом этапе (В2) всё более широко используются видеоматериалы центрального телевидения, которые позволяют увидеть и услышать то, что практически невозможно на традиционных занятиях по русскому языку как иностранному.

Именно ситуация, изображённая в видеосюжете программы телевидения, отражает аутентичное речевое общение, живую речь носителя языка. При этом студенты активно вовлекаются в различные по форме коммуникативные телеситуации, в процесс речевой деятельности через сочетание двух раздражителей – зрительного и слухового.

Видеоматериалы телевидения представляют наибольшую трудность для восприятия учащимися. Это объясняется, с одной стороны, быстрым темпом дикторской речи со скоростью 270-280 слогов в минуту [3], и с другой – насыщенностью информацией, обилием новой лексики, элементов разговорной речи, а часто и фразеологии.

Нам представляется, что видеоматериалы как средства обучения повышают мотивацию в овладении русским языком.

Речь носителя языка, их речевое и неречевое поведение (мимика, жесты) и эмоциональное воздействие зрительного ряда способствуют активному восприятию учебного материала и значительно более прочному его усвоению.

В целом работа с видеоматериалами интенсифицирует учебный процесс и существенно влияет на его эффективность.

На продвинутом этапе обучения (В2) используются как художественные фильмы, так и информационные программы центрального телевидения «Время», «Вести», «Сегодня», которые отражают аутентичное речевое общение.

Многие методисты подчёркивают важность именно аутентичного речевого общения [4].

Видеоматериалы информационных программ имеют, на наш взгляд, преимущества по сравнению с другими видеоматериалами (художественными фильмами, например).

Во-первых, видеоматериалы информационных программ ограничены во времени. Нам представляется, что видеосюжет, выбранный из информационной программы должен быть рассчитан не более, чем на 4-5 минут. С приобретением речевого опыта с неоднократным использованием видеоматериалов телевидения длительность просмотра может быть увеличена.

Во-вторых, речь диктора информационной программы, как правило, отличается чёткостью и соответствует всем произносительным нормам русского языка.

В-третьих, дикторы чаще всего используют короткие фразы. А чем короче предложение, тем легче удержать его в памяти [3].

Понимание звучащей речи представляет собой сложный процесс. Невозможно запомнить всю информацию полностью. Надо ориентировать студентов на запоминание главных моментов сообщения.

При выборе видеосюжетов информационных программ телевидения обращается внимание на актуальную проблематику, а также на закрепление и активизацию полученных знаний в продуктивных видах речевой деятельности. Это крайне необходимо, если содержание видеосюжета связано с темой, которую изучают студенты.

Восприятие и понимание звучащей речи играет большую роль в становлении и развитии других видов речевой деятельности: чтения, говорения и письма [5].

Цель предъявления видеосюжета

– извлечение информации, восприятие её, запоминание и реализация в речи, затем и в письме, а также знакомство с культурой речевого и неречевого поведения носителей языка.

Итак, остановимся на работе с видеоматериалами.

Некоторые методисты до просмотра видеосюжета рекомендуют дать ключевые слова, словосочетания, целые предложения, а иногда и план рассказа видеосюжета.

Иногда разрешают студентам слушать учебный видеофильм с поддержкой печатного текста. Потом они с трудом могут воспринимать звучащую речь [6].

На наш взгляд, давать студентам ключевые слова, словосочетания и целые предложения перед просмотром видеоматериалов нужно на начальном этапе обучения и, может быть, на среднем этапе, а также перед просмотром художественного фильма на продвинутом этапе обучения, но не перед просмотром короткого видеосюжета информационной программы телевидения.

Что касается использования печатного текста при аудировании, то мы категорически против и придерживаемся той же точки зрения, что и авторы статьи [6].

Рассмотрим видеосюжет, предложенный студентам продвинутого уровня (B2).

Этапы работы с видеосюжетом программы центрального телевидения «СЕГОДНЯ».

I. Первое предъявление видеосюжета.

Цель просмотра видеосюжета: развитие навыков аудирования и языковой догадки, умение отделить новое от изученного.

Установка: посмотрите видеосюжет, вычлените незнакомые слова, словосочетания и знакомые слова во время просмотра.

Рекомендации: не пользоваться словарём во время просмотра, так как это нарушает процесс восприятия видеосюжета.

II. Работа с лексикой после первого предъявления видеосюжета.

Цель: активизация лексики.

Студенты называют новые слова, которые они вычленили и поняли благодаря зрительному ряду и словам иностранного происхождения.

Преподаватель записывает слова на доске. Можно предложить студентам записать эти слова самостоятельно: землетрясение, радиация, произошла авария, атомная электростанция, утечка радиационной воды, загрязненная вода, эвакуировать...

Преподаватель обращает внимание студентов на слова иностранного происхождения с суффиксом *«-аци(я)»,* обозначающие действие: радиация (лат.) ...

Установка: а) вспомните и назовите слова с суффиксом *«-аци(я)»:* ликвидация (фр.), эвакуация (лат.), дезактивация (фр.)... б) назовите глаголы от существительных с суффиксом «-аци(я)»: эвакуировать, ликвидировать, дезактивировать ...

III. Второе предъявление видеосюжета.

Установка: посмотрите видеосюжет и ответьте на вопросы.

Цель: осмысление предъявленного видеоматериала и развитие навыков устной речи.

1. Где и когда произошло мощное землетрясение?
2. Каковы последствия этого землетрясения и цунами?
3. Какие меры принимает правительство в эти дни?
4. Откуда и почему эвакуируют людей?
5. Как реагируют японцы на катастрофические последствия землетрясения и цунами?

Преподаватель контролирует восприятие студентами телеинформации и ответы на вопросы.

IV.Третье предъявление видеосюжета без звукового сопровождения.

Установка : смотрите, комментируйте кадры видеосюжета.

Цель: развитие памяти и выработка определённых умений и навыков, обеспечивающих переход к неподготовленной устной речи: умению вести диалог.

• Стоп-кадр. Атомная электростанция «Фукусима-1».

– Что происходит на АЭС?

– О чём говорят корреспонденты российской газеты и служащий АЭС?

• Стоп-кадр. 30-километровая зона.

– Что здесь увидел корреспондент?

– Интервью: корреспондент – житель этой зоны.

• Стоп-кадр. Корреспондент берёт интервью у представителя префектуры Токио.

– Какие вопросы задаёт корреспондент?

– Что отвечает префект?

• Стоп-кадр. Один из магазинов в Токио.

– О чём спрашивает корреспондент продавца магазина?

– Что беспокоит покупателей продуктов?

• Стоп-кадр. Корреспондент на улицах Токио.

– Как реагируют жители города на аварию АЭС и её последствия?

В стоп-кадрах сюжетных сцен, где предлагается воспроизвести диалоги корреспондента с одним из служащих АЭС, с префектом, с жителем 30-километровой зоны, с продавцом магазина, а затем сравнить с оригиналом, если возникли трудности в осмыслении диалогов.

V. Установка: коротко передайте содержание видеосюжета и выразите своё отношение к мерам, которые принимает правительство Японии в эти трагические дни.

Цель:развитие речевых умений и навыков творческого монологического высказывания.

VI. Предлагается текст.

Установка: вставьте в текст подходящие по смыслу слова.

Цель: активизация и закрепление лексики.

Рекомендация: это задание можно предложить студентам, если достаточно времени для его выполнения на занятии.

Текст

11 марта 2011 года произошло одно из мощных в истории Японии ....., вызвавшее огромное ..... .

Слияние двух стихий стало причиной ..... на АЭС «Фукусима-1».

Произошла ..... радиационной воды в океан. Были ..... первый, второй, третий и четвёртый блоки. Их надо герметизировать. Повышен уровень ..... . Пятый и шестой блоки ..... в целости. Тысячи людей были ..... из зоны аварии. Но главная проблема на площадке «Фукусимы-1» ..... вода. Её надо собирать и ..... .

Рекомендация: слова не даны. Преподаватель осуществляет контроль. Необходимо использовать следующие слова: землетрясение, цунами, авария, утечка, разрушить, радиация, остаться, эвакуировать, загрязненный, очищать.

VII. Заключительный этап.

Цель: закрепление и активизация видеоматериала в продуктивных видах речевой деятельности: письме, говорении. Выход в творческое высказывание по теме: «Экология», которую в этот период изучают студенты.

Задание к теме: сейчас одна из важнейших проблем – проблема получения энергии. Строительство атомных электростанций один из способов получения энергии и экономии природных ресурсов. Однако, многие экологи протестуют против строительства атомных электростанций.

1. Как вы относитесь к этой проблеме положительно или отрицательно? Объясните, почему вы так относитесь.

2. Человечеству нужно всё большее и большее количество энергии. Какую энергию можно использовать вместо атомной энергии?

Приведите примеры. Назовите страны, где уже есть новые электростанции, использующие другие виды энергии.

3. Какие преимущества и недостатки энергии атомных электростанций и других видов энергии?

Напишите *эссе* на предложенную тему и подготовьте доклад.

Рекомендации: при подготовке к *эссе* и докладу студенты могут использовать печатные материалы и Интернет.

Итак, мы постарались показать необходимость использования видеосюжетов информационных программ центрального телевидения на занятиях по русскому языку как иностранному на продвинутом этапе обучения (В2), расширяющих рамки учебной программы. Нами предложены этапы работы с видеоматериалами, формы предъявления видеоматериалов. Предлагаемые стоп-кадры прогнозируют формирование умений и навыков устной речи обучающихся на основе речевых взаимодействий на уровнях: студент-корреспондент, студент-префект, студент-житель 30-километровой зоны, студент-служащий АЭС, студент-продавец магазина Токио.

На наш взгляд, работа с аутентичными видеосюжетами информационных программ должна включаться в общую систему подготовки студентов к сдаче экзаменов на продвинутом этапе обучения.

Литература

1. *Гладких И.А., Митякова М.В., Стародуб В.В.* /Под ред. В.В. Стародуб. Русский язык как иностранный. Путешествие в страну мультфильмов. СПб.: Нестор, 2008.- 76 с.

2. *Гладких И.А.* Русский язык как иностранный. Смотрим фильмы – узнаём Россию. Часть 1. СПб.: Полторак, 2010. – 222 с.

3. *Соболева Н.И.* О количественных характеристиках темпа речи. – «Русский язык за рубежом», 1968, №4.

4. *Фазылянова Х.М.* Обучение речевому общению с использованием видеокурсов на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях курсового обучения. Автореф. дис. канд.пед.наук. М., 2006.

5. *Ильина В.А.* Аудирование – материалы VIII и IX Международных семинаров преподавателей русского языка стран социализма. М., 1969.

6. *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 2-е изд. М., 1978.

УДК 811.161.1:0.0054.6

И.Ю. Смелкова

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ

Статья посвящена технологии организации учебных занятий по русскому языку при обучении научному стилю речи как основы для успешного формирования коммуникативной компетентности иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения, которая предусматривает: во-первых, осознание цели и задач как преподавателем, так и учащимися; во-вторых, виды организационной работы на занятиях в учебной группе под руководством преподавателя, такие как: диалоги, учебные дискуссии, чтение учебно-научных текстов, вопросы и ответы, работу со словарём, с которыми уже знакомы учащиеся, а также как новый вид работы – конспектирование учебно-научного текста.

Ключевые слова: технология, научный стиль речи, учебное занятие, вид работы

Smelkova I. Y.

TECHNOLOGY OF ORGANIZATION OF TRAINING LESSONS ON RUSSIAN WITH FOREIGN STUDENTS WHEN TEACHING TO SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH

ANNOTATION Article is devoted to technology of organization of training lessons on Russian with foreign students when teaching to scientific style of speech as the basis for the successful formation of communicative competence of foreign students in teaching-professional sphere, which envisaged: firstly, the awareness of the goals and objectives as by teacher so and students; second, the types of organizational work in the training group under the guidance of the teacher such as dialogues, educational discussions, reading of the teaching-scientific texts, questions and answers, the work with dictionary, which are already familiar for students, and also a new type of work – notes of educational-scientific text.

Keywords: technology, scientific style of speech, training lessons, type of work

Как для иностранных учащихся, так и для преподавателя характерна степень осознания целей обучения на занятиях по русскому языку.

Конечной целью преподавателя при обучении является «коммуникативная компетентность» иностранных учащихся, определённая учебной программой для данного уровня владения русским языком и профиля обучения.

Следует различать «экономические знания», которые формируются на занятиях по экономике преподавателями экономических наук, и «языковую и речевую компетентность на материале экономических дисциплин», формирование которой происходит на занятиях по русскому языку.

Прежде чем обучать преподаватель должен хорошо представлять ***что, как*** и ***для чего*** он преподаёт, а иностранные учащиеся должны понимать ***что, как*** и ***для чего*** они изучают.

Языковая и речевая компетентность иностранных учащихся формируется на основе фонетических, грамматических, лексических и коммуникативных заданий на занятиях по русскому языку. Предлагая иностранным учащимся определённое задание, преподаватель должен чётко представлять цель выполняемого задания и конечный результат. Любое задание, предложенное учащимся на занятии, должно быть направлено на решение определённой учебной задачи.

Учащиеся должны не только чётко выполнять задания из учебника, но и понимать, ***где*** и ***как*** они смогут пользоваться навыками, приобретёнными на занятиях под руководством преподавателя.

Русский язык является главным предметом для иностранных учащихся, особенно на начальном этапе, поэтому от того, как преподаватель сумеет организовать занятия, зависит успешность формирования коммуникативной компетентности учащихся в учебно-профессиональной сфере общения.

Для того, чтобы учащиеся по-настоящему включились в работу, необходимо, чтобы они не только поняли, но и приняли цели и задачи, поставленные перед ними в процессе учебной деятельности. Необходимо, чтобы они почувствовали практическую значимость изучаемого предмета. Без сознательного отношения учащихся к учебной деятельности занятия по русскому языку не станут успешными.

Преподаватель должен поддерживать мотивацию к изучению предмета в течение всего процесса обучения. Для этого он должен постоянно заинтересовывать и привлекать внимание учащихся к любым видам деятельности на занятии; чаще передавать свои лидерские позиции учащимся; заботится о каждом члене учебной группы; поддерживать и хвалить учащихся.

Только путём совместной деятельности преподавателя и учебной группы в условиях дружественной обстановки можно достичь положительного результата в обучении.

Групповая работа под руководством преподавателя на занятиях по русскому языку предполагает такие **виды организационной работы**, как: **диалоги, учебные дискуссии** по изученным и заданным темам, дискуссии по интересующим проблемам, **чтение учебно-научных текстов** по профилю будущей специальности, **вопросы и ответы** по прочитанным текстам, **работу со словарём,** а также как **новый вид работы – конспектирование учебно-научного текста**.

Диалог – распространённый вид работы на занятиях по русскому языку. Для выполнения поставленной задачи (*например, воспроизведение диалога*), учащиеся могут объединиться в пары по своему желанию. Как правило, это объединение происходит или на основе дружеского расположения друг к другу, или на основе выбора «лидера», т.е. «слабый» член учебной группы предлагает «сильному» создать пару для решения учебной задачи.

Дальнейшее развитие диалога как вида работы в учебной группе на занятиях по русскому языку предполагает **чтение учебных текстов**, где групповая активность каждого её члена проявляется в таких формах учебных **заданий как вопросы и ответы**. Преподаватель задаёт учащимся вопросы с тем, чтобы определить, как они поняли текст, в какой степени овладели материалом занятия, помочь учащимся понять этот текст, выяснить их мнение о проблеме, которая представлена в тексте.

При обсуждении текста преподаватель подводит учащихся к такому виду работы как **учебная дискуссия**. Дискуссия на занятиях по русскому языку носит направленный характер. Учащиеся обмениваются мнениями по заданной проблеме под руководством преподавателя, и преподаватель подводит их к определённому выводу.

Любой вид работы на занятиях по русскому языку предполагает организацию речевой деятельности преподавателя. Иностранные учащиеся должны понимать, что во время занятия они не просто слушают преподавателя, а слушают, чтобы понять, лучше запомнить, проанализировать и оценить содержание информации, которая будет им необходима, поэтому преподавателю всегда важно учитывать, понимает ли учащийся, ***для чего*** он слушает.

На каждом занятии по русскому языку необходимо обращать внимание учащихся **на значения терминов и понятий**. Преподаватель должен не только обратить внимание на сообщение новой информации, но и продумать, какое задание нужно предложить учащимся для усвоения нового материала.

Активной формой работы на занятиях по русскому языку является **работа со словарём.** Организация этой работы имеет большое значение в процессе изучения русского языка. Продуманная организация такого вида работы означает, что преподаватель акцентирует внимание на смысле этой работы для своего предмета. Работа со словарём в учебной группе может носить как индивидуальный, так и групповой характер, а также иметь разные формы, которые зависят от преследуемой цели. Например, преподаватель предлагает учащимся посмотреть несколько слов в словаре, организуя работу так, чтобы каждый учащийся, посмотрев заданное ему количество слов и переведя их на родной язык, сообщил их своему товарищу по группе, владеющему тем же родным языком. Такая форма работы не только сокращает время выполнения задания, но и развивает у иностранных учащихся чувство коллективизма, придаёт работе положительный эмоциональный настрой. Можно предложить учащимся и другую форму работы со словарём. Например, после выделения незнакомых слов из текста, преподаватель предлагает

учащимся подобрать без словаря к каждому русскому слову соответствующее слово в родном языке, для этого предварительно подобрав ряд синонимов (или антонимов) к незнакомому русскому слову, уже встречающихся в контекстах на занятиях, знакомых и употребляемых учащимися в речи. После того, как учащиеся нашли соответствующее слово в родном языке, преподаватель предлагает им проверить правильность своего выбора по словарю, при этом учащиеся смотрят вначале свой вариант и переводят на русский язык, а потом первоначальное русское слово, и переводят это слово на родной язык. После проведённой работы и согласования понятий преподаватель помогает учащимся активировать новую лексику в речевой деятельности под своим контролем, предлагая выполнить для этого различные виды заданий, как в устной, так и в письменной форме.

Конспектирование учебно-научного текста является новым видом работы на занятиях по научному стилю речи для иностранных учащихся. Для выполнения такого вида работы на начальном этапе обучения используются специально подготовленные тексты из учебного пособия, которые составлены по строгой схеме, где учитываются лексико-грамматические конструкции, соответствующие определённому уровню владения иностранными учащимися русским языком.

Работа с учебно-научным текстом начинается, прежде всего, с разъяснения учащимся, ***что*** такое конспектирование текста; ***как*** конспектировать текст; ***для чего*** нужно конспектировать текст.

Затем предлагаются задания, которые учащиеся выполняют под руководством преподавателя с целью решения поставленной задачи: ***составить*** *и* ***записать*** *конспект текста*. При этом и преподаватель, и учащиеся должны выполнить определённые виды работы, которые предполагают поэтапные действия, такие как:

- чтение текста преподавателем и прослушивание текста учащимися;
- чтение текста учащимися и контроль чтения преподавателем;
- ответы учащихся на вопросы после текста под контролем преподавателя;

• формулировка учащимися собственных вопросов к тексту и ответы на них под руководством преподавателя;

• представление и объяснение преподавателем нового лексико-грамматического материала;

• запись преподавателем примеров (образцов) нового лексико-грамматического материала на доске;

• перевод учащимися незнакомых слов, подбор синонимов (антонимов) с помощью словаря под руководством преподавателя;

• составление учащимися плана конспекта учебно-научного текста с одновременной записью его на доске под руководством преподавателя;

• конспектирование учащимися текста по смысловым частям под руководством преподавателя;

• передача содержания всего текста или фрагментов (частей) текста учащимися под контролем преподавателя.

Важным является участие всех членов учебной группы в работе над конспектом и поощрение преподавателем учащихся независимо от правильности их ответов и степени участия в работе.

Конспектирование текста – это новый вид организационной работы для иностранных учащихся, поэтому преподаватель должен наглядно показать и прокомментировать свои действия. Наглядность является важным в процессе обучения и помогает учащимся лучше усвоить материал.

Процесс работы над конспектом можно условно разделить на **три этапа**: **первый** этап – **подготовительный** (***пункт 2.3***; ***Шаги 1,2,3***), он предполагает подготовить учащихся к непосредственной записи конспекта; **второй** этап – **конспектирование (*пункт 2.3; Шаги 4,5,6,7,8,9,10)*** он предполагает составление плана, запись конспекта, работу над лексикой и грамматикой текста; **третий** этап – это **самостоятельная** работа над конспектом (***пункт 2.4***), он предполагает закрепление изученного материала и подготовку к передаче содержания текста с опорой на план или на конспект.

Все три этапа работы над конспектом предусматривают пошаговое выполнение действий преподавателем и повторение действий учащимися.

Шаг 1. Преподаватель читает текст два раза. Первый раз в процессе чтения необходимо обратить внимание учащихся на правильную постановку ударений в словах, фонетическое произношение звуков и интонационные конструкции предложений, выделить посредством голоса значимые лексико-грамматические явления, требующие дальнейшей проработки. Второй раз темп речи преподавателя может быть значительно быстрее. Преподаватель должен показать учащимся, как правильно читать текст, при этом учащиеся должны следить за чтением преподавателя и понимать, что это модель для дальнейшего собственного воспроизводства текста.

Шаг 2. Каждый учащийся учебной группы читает текст (или часть текста) по очереди, при этом преподаватель определяет очерёдность, контролирует и при необходимости корректирует чтение учащихся, обращая внимание на их ошибки и делая необходимые комментарии. Учащиеся должны исправить собственные ошибки, повторив за преподавателем правильную модель.

Шаг 3. Каждый учащийся читает по одному вопросу из задания после текста и в порядке очерёдности отвечает на него. При этом в зависимости от уровня подготовки учащихся эту работу можно выполнять как при помощи поиска нужных ответов в тексте, так и без опоры на текст, формулируя ответ в свободной форме. Преподаватель контролирует ответы учащихся, обращая внимание на их правильность, как с точки зрения содержания, так и употребления лексико-грамматических конструкций.

Шаг 4. Преподаватель показывает образец записи конспекта. Для этого он делит доску на три части и просит учащихся сделать то же по аналогии в своих тетрадях. Крайняя левая часть предполагает запись плана, при этом план может быть как вопросный, так и в форме утвердительных предложений. Средняя часть предполагает краткую запись выборочной информации из текста. Правая часть предназначена для записи слов, словосочетаний, грамматических конструкций, на которые необходимо обратить внимание учащихся.

Шаг 5. Преподаватель просит учащихся просмотреть текст ещё раз, разделить его на смысловые части, выделить в каждой

части ключевые слова и задать собственный вопрос к каждой части с опорой на ключевые слова. При этом преподавателю необходимо выслушать, какие варианты вопросов предложит каждый из членов учебной группы, и принять один из них с согласия всей группы. Важным является участие всех учащихся группы в работе и поощрение каждого из них преподавателем независимо от правильности ответов. Тот вариант вопроса, который будет выбран для записи всеми членами группы вместе, может быть откорректирован преподавателем с точки зрения нормы русского языка, а затем записан на доске как пункт плана. Последующие пункты плана преподаватель предлагает написать учащимся аналогичным образом, поочередно приглашая их к доске.

Шаг 6. Преподаватель предлагает учащимся записать пункты плана к тексту не в виде вопросительных, а в виде назывных предложений. Для этого он показывает, как можно трансформировать вопросительное предложение и записывает образец назывного предложения ниже под вопросительным предложением в крайней левой части доски. Последующую трансформацию вопросительных предложений пунктов плана учащиеся выполняют либо самостоятельно, либо с помощью или под руководством преподавателя.

Шаг 7. В правой части доски преподаватель записывает лексико-грамматические конструкции, на которые необходимо обратить внимание учащихся. Учащиеся делают такие же записи в тетради. В процессе записи преподаватель делает необходимые грамматические комментарии и по возможности демонстрирует их дополнительными примерами, в которых встречаются эти грамматические явления. Сделав записи и необходимые лексико-грамматические комментарии, преподаватель даёт задание учащимся для самостоятельной работы с целью заучивания.

Шаг 8. Если в процессе работы над текстом появляются новые слова, незнакомые для учащихся, преподаватель делит все слова на несколько групп и предлагает каждому учащемуся посмотреть и перевести определённую группу слов на родной язык с помощью словаря. После выполнения задания учащиеся, говорящие

на одном языке, должны обменяться сделанным переводом. Такая форма работы ускоряет учебный процесс, сокращает время на выполнение задания, а также сближает учащихся, формируя навыки группового общения.

Шаг 9. Как вариант, может быть предложена и другая форма работы с новой лексикой. Например, преподаватель пишет незнакомое слово на доске и подбирает синоним к этому слову ((что?) *является* (чем?) = (что?) *есть* (что?)). Учащиеся ещё не знают слово «являться», но знают «есть». Они догадываются о смысле нового слова. Потом преподаватель предлагает подобрать вариант слова в родном языке и проверить его по словарю. Таким образом, может быть составлена синонимическая цепочка (*так же можно работать и с антонимами*). Синонимы нужно записать на доске, приглашая каждого учащегося к доске по очереди, чтобы он записал свой вариант. В этой игре совершенствуются все навыки речевой деятельности: письмо, чтение, аудирование, говорение. Кроме того, учащиеся общаются друг с другом и с преподавателем, это придаёт эмоциональную окраску занятию.

Шаг 10. После окончания записи плана, лексико-грамматического материала, учащимся предлагается записывать предложения под диктовку с помощью преподавателя. Предложения преподаватель выбирает из текста, при этом адаптируя и сокращая их с тем, чтобы они были доступны для записи учащимся. Предложения записываются на доске в средней части конспекта. При постановке и выполнении такой задачи преподавателю необходимо учитывать лексико-грамматические знания учащихся на данном этапе обучения, не давать для записи предложения повышенной сложности или, которые не соответствуют языковому уровню учащихся. Для самоконтроля преподаватель должен руководствоваться учебной программой по русскому языку для данного уровня и профиля обучения и государственными требованиями по русскому языку как иностранному.

В процессе конспектирования можно применять и такой **вид работы как игра с незнакомыми словами.** Преподаватель может записать на доске незнакомые слова и предложить студентам по-

очередно, выходя к доске, записать свой синоним слова на основании контекста, в котором это слово употреблялось. В этой игре отрабатываются навыки письма, чтения, аудирования, говорения. Учащиеся общаются друг с другом и с преподавателем, вступают в диалоги, дискуссии, выражают своё мнение с целью решения учебной задачи. Это придает эмоциональную окраску занятию.

После окончания работы над конспектом преподаватель предлагает учащимся **задание для самостоятельной работы над конспектом.**

Самостоятельная работа учащихся является важным видом работы в процессе обучения иностранных учащихся.

Целью **самостоятельной работы** учащихся над конспектом является подготовить ответ по определённой теме на основе конспекта, выучить лексико-грамматические конструкции, развить умения употребления этих конструкций в речи.

Навыки самостоятельной работы учащиеся приобретают под руководством преподавателя. Существует определённая система самостоятельной работы. Задания должны выполняться в определённой последовательности и быть доступными для выполнения. Прежде чем дать задание для самостоятельной работы преподаватель должен объяснить учащимся, ***что*** нужно делать, научить их, ***как*** работать с учебно-научным текстом самостоятельно, ***в какой*** последовательности выполнять задания, ***к какому*** результату нужно стремиться. Определённая последовательность выполнения заданий во время самостоятельной работы должна быть предложена преподавателем и принята учащимися для выполнения работы над каждым конспектом. Оптимальной схемой выполнения заданий в процессе самостоятельной работы может явиться: *первое* – повторение и заучивание новой лексики; *второе* – чтение текста-оригинала; *третье* – просмотр конспекта, ответы на вопросы по плану из конспекта; *четвёртое* – передача содержания текста с опорой на план или на конспект.

Литература

1. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 2002 -131 с.

2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Профессиональные модули. //Изд. Москва – Санкт-Петербург, «Златоуст» 2000 г.

3. *Колосова О.В.* Технологии делового общения: инструментарий повышения эффективности деятельности и развития организаций. Учебное пособие. – СПб.: Издательство Политехнического университета, 2013. – 170 с.

4. *Смелкова И. Ю.* Взаимодействие субъектов образовательного процесса как основа подготовки иностранных студентов к обучению в техническом вузе. // Диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук. – СПб.: СПбГПУ, 2006.- 172 с.

5. *Смелкова И.Ю., Алымова Е.Н.* Об учебном пособии «Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (экономический профиль)» // Слово есть Дело: Юбилейный сборник научных трудов в честь профессора И.П. Лысаковой. Т. 2. – СПб.: «Сударыня», 2010. – 427с., с. 257-262.

УДК. 372.881.161.1

Е.Н. Сухорукова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена актуальным проблемам использования аудиовизуальных средств обучения на занятиях по русскому языку как иностранному. Раскрываются вопросы изучения закономерностей организации учебного процесса с учетом дидактических особенностей аудиовизуальных средств обучения и их влияния на формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Ключевые слова: аудиовизуальные средства обучения, видео, коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный.

Sukhorukova Elena Nikolaevna

THE USE OF AUDIOVISUAL TRAINING MEANS IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

The article is dedicated to the actual problems of using audiovisual training means at the lessons of russian as foreign language. The topic of the article is the organization of educational process taking into account didactic peculiarities of audiovisual training means and their influence on the formation of communicative skills of foreign students.

Keywords: audiovisual training means, video, communicative skills, the Russion language as a foreign language.

Построение единого информационного пространства вызывает в современном обществе ряд социокультурных и психологических изменений. Сегодня строится новый тип культуры, информация в которой занимает одно из главных мест в жизни людей. Жизнедеятельность в информационном обществе открывает перспективы для безграничных и свободных коммуникаций, способствует

раскрытию интеллектуальных возможностей, высвобождению человеческих ресурсов. В современной образовательной системе наблюдается неуклонный рост технического оснащения учебного процесса. Применение компьютеров и телекоммуникаций, создание электронных учебников и мультимедиа существенно расширяют возможности образовательной среды. Однако следует отметить, что сама по себе техника не является гарантией успеха, она лишь обогащает существующую методику обучения и обуславливает внедрение в образовательный процесс интенсивных методов обучения.

Эффективность и результат обучения во многом зависят от уровня организации применения различных средств обучения, играющих важную роль в образовательном процесс. В современной научной литературе не существует единой классификации технических средств обучения (ТСО), но так или иначе в различных вариантах деления ТСО на определённые группы, виды или категории выделяются аудиовизуальные средства обучения. В самом широком смысле, аудиовизуальные средства обучения – это учебные пособия, рассчитанные на зрительное, слуховое или зрительно-слуховое восприятие. Они могут быть учебными, то есть содержать материал, специально подготовленный для занятий по языку (учебные фильмы), и неучебными (художественные, документальные, научно-популярные фильмы и мультипликационные фильмы).

Аудиовизуальная информация, сообщаемая средствами массовой информации и коммуникаций приводит к значительному увеличению объёма представлений студентов, однако степень интеграции знаний, их целостность неуклонно снижается. Поток «случайных» сведений оказывается мощнее, многообразнее, психологически эффективнее урока. В связи с этим преподавателям следует избрать действенные меры интеграции потока случайных сведений. А современный преподаватель должен освоить современную информационную технику, специфику аудиовизуальной информации, её возможности как средства педагогического воздействия и органично включать её в учебный процесс. Поскольку

достижения человечества, отраженные ранее преимущественно в письменных текстах, получили в настоящее время аудиовизуальное выражение, преподаватель должен владеть аудиовизуальной культурой — областью предметной культуры цивилизации и личной культуры человека, связанной с восприятием, созданием, переработкой и передачей звуковой и визуальной информации. Важным условием усвоения учебной аудиовизуальной информации является учёт характерных моментов в восприятии информации, сообщаемой с её помощью (видеоряда и звукового сопровождения).

Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) в первую очередь предусматривает формирование у студентов коммуникативной компетенции, которая включает в себя лингвистический, профессиональный и национально-культурный аспекты. Формирование на разных этапах обучения коммуникативной компетенции студентов предусматривает использование разнообразных дидактических средств, среди которых аудиовизуальные средства обучения занимают особое место.

Исследователи проблем использования аудиовизуальных средств при изучении русского языка как иностранного отмечают, что применение названных средств обучения улучшает дидактические условия протекания процесса обучения, усиливает информативность процесса обучения и позволяет управлять познавательной деятельностью студентов.

Актуальность исследования проблем, связанных с формированием коммуникативной компетенции студентов аудиовизуальными средствами обучения на занятиях по РКИ, обусловлена рядом факторов:

1) развитием процессов социальной коммуникации, в которых наиболее значимыми становится умение общаться при помощи технических средств;

2) попытками адаптировать созданные ранее модели обучения РКИ к развитию современных информационных условий;

3) увеличением во всём мире интереса к медиапедагогике.

Актуальность нашего исследования заключается в разработке собственной системы использования учебных, художественных,

научно-популярных и мультипликационных фильмов при изучении грамматики русского языка, при обучении различным речевым навыкам и умениям, а так же при формировании коммуникативной компетенции.

Цель статьи – исследование особенностей использования аудиовизуальных средств в процессе обучения русскому языку как иностранному и определение условий формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов аудиовизуальными средствами обучения на занятиях по РКИ.

Изучение практики учебного процесса в современных образовательных учреждениях, занимающихся подготовкой иностранных студентов, показывает, что преподаватели не всегда подготовлены к использованию видеофрагментов с целью формирования коммуникативной компетенции студентов, отсутствует система использования аудиовизуальных средств на занятиях по русскому языку как иностранному.

Анализ научной литературы по теме свидетельствует, что проблемы использования аудиовизуальных средств обучения волновали педагогов ещё в начале XX века. Психология восприятия фильмов учениками, вопросы использования фильмов на занятиях в 20-30 годах XX века рассматривались в работах М.И. Жинкина, П.Ф. Познанского и др. Позднее в своих исследованиях С.И. Архангельская, О.А. Баранов обратили внимание на особенности педагогического руководства в области экранных искусств как составной части общей системы педагогического влияния, как части работы по эстетическому воспитанию, как средства гармоничного эмоционального развития учеников. Потом появились работы Л.П. Прессмана, А.А, Степанова, посвященные использованию телевидения в учебном процессе.

На современном этапе развития науки определение общей стратегии учебно-воспитательного процесса в условиях мировой информационной структуры, интегрирование новой методологии информационного обучения в традиционные методики преподавания продолжают волновать педагогов, психологов, философов. Среди исследований особенно ценными для нас являются

работы ученых, рассматривающих цель медиаобразования в плане использования аудиовизуальных средств обучения в учебном процессе, разрабатывающих образовательные программы, методики, модели использования экранных искусств (Г.Г. Городилова, Н.Б. Кирилова, Г.И. Кутузова, Х.М. Фазилянова, А.В. Федоров и др.).

Проведенный анализ научной литературы и педагогической практики позволяет сделать вывод, что в исследовании использования аудиовизуальных средств обучения в учебном процессе и, в частности, в процессе обучения иностранному языку сделано немало. Однако до сих пор не разработана методика формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов с помощью аудиовизуальных средств при обучении русскому языку, не определены условия эффективности ее формирования, методы и приемы этой работы, которые отвечали бы этническим и психологическим особенностям разных групп иностранных студентов.

В современной методике указаны возможности фильмов и изучены их резервы для изучения иностранного языка. Подчёркивается, что они должны служить средством, направленным на достижение главной цели обучения иностранному языку – формированию коммуникативной компетенции иностранного студента.

Выдвигаются такие возможности аудиовизуальных средств обучения на занятиях по иностранному языку: интенсификация учебного процесса, увеличение эффективности усвоения лингвострановедческих аспектов, невербальных способов выражения, характерных для носителей языка, наглядность и убедительность учебного процесса, отображение реальной ситуации общения носителей языка, частичная компенсация отсутствия естественной языковой среды на всех этапах обучения. Аудиовизуальные средства, интенсифицируя учебный процесс, в первую очередь, создают на занятии объективную действительность, компенсируют её отсутствие, стимулируют речевую деятельность студентов. Поддерживая живое общение, заменяя некоторые аспекты деятельности педагога, они призваны сделать самого студента активным участником процесса обучения языку, разбудить его коммуникативную активность,

привлечь к речевой деятельности, включить в непосредственный акт общения для решения жизненно важных проблем, возникающих в ходе коммуникации.

Таким образом, возможности аудиовизуальных средств обучения заключаются не только в развитии и коррекции речи, компенсации отсутствующей языковой среды, а и в формирования коммуникативной компетенции студентов.

Экспериментальная проверка использования различных аудиовизуальных материалов на занятиях по РКИ показывает, что обучение с помощью видео должно подчиняться решению задач, возникающих в процессе обучения, и основываться на общих психолого-методических закономерностях процесса усвоения иноязычной речи. Наиболее оправданы занятия, учитывающие требования методики и специфику видео при постоянном доминировании методического компонента.

При использовании видеоматериала важно правильно ввести его в структуру учебного занятия. Видеоматериал должен занимать «своё» место. Перегруженность видеоинформацией может снизить эмоциональный фон занятия, создать монотонность, поэтому «видео» квалифицированный преподаватель включает в нужный момент в соответствии с построенным планом, использует все его плюсы и нивелирует минусы

Основное внимание уделяется тексту сопровождения: определяется цель, задаётся лексико-грамматическая тема, строго отбирается лексический минимум, набор моделей. Целью занятий по РКИ с использованием аудиовизуальных материалов является развитие умений во всех видах речевой деятельности, а особенно в аудировании и говорении. Система упражнений для работы с аудиовизуальными текстами зависит от целевых установок (понимание, воспроизведение, свободное говорение) и отражает реально существующие в учебной деятельности студентов навыки и умения, создаёт проблемную ситуацию, активизирует речевую деятельность. Не зависимо от целевой установки структура занятия с использованием аудиовизуальных средств обучения включает три этапа: 1) этап предварительного снятия языковых и понятийных

трудностей; 2) демонстрация фильма и развитие умения восприятия аудио- и видеоинформации; 3) развитие умений во всех видах речевой деятельности.

Примером такого занятия может служить работа с мультипликационным фильмом «О картинах» (реж. А. Татарский, 1981). Данный видеоурок представляет собой аудиторное занятие по научному стилю речи для студентов гуманитарного профиля обучения с фрагментарным использованием мультипликационного фильма под руководством преподавателя. Основной задачей является развитие речевых умений во всех видах речевой деятельности: чтении, письме, аудировании и говорении. Работа над материалом мультфильма проводится по отдельным фрагментам и по всему фильму в целом. Занятие включает следующие этапы:

1) подготовительный (мобилизация знаний, введение лексического материала);

2) демонстрация мультфильма и работа с ним (просмотр-прослушивание фрагмента (2-3 раза); комментирование студентами фрагмента, показанного без звукового сопровождения, с целевой установкой на употребление отдельных лексико-грамматических образцов; проигрывание отдельного фрагмента (драматизация); озвучивание; обсуждение фрагмента (после демонстрации);

3) заключительный (развитие навыков монологической речи, формирование коммуникативной компетенции).

Структура видеоурока позволяет продемонстрировать эффективные методические приемы с помощью экрана, то есть обучение устной речи на основе синтеза звуковых и зрительных восприятий. Ниже приводим пример поэтапной работы с названным мультипликационным фильмом.

1. Подготовительный этап:

Задание 1. Запишите слова на родном языке, необходимые для беседы о картинах и о жанрах живописи. Сравните их с нашим списком. Значение незнакомых слов посмотрите в словаре.

Река, чашка, принц, ель, роза, лётчик, иней, балерина, сад, графин, груша, облака, равнина, ваза, поле, шалаш, морс, торт, верхолаз, сосед, хрусталь, пейзаж, портрет, натюрморт.

Задание 2. Соедините слова в словосочетания:

Равнина	белый
Иней	старинный
Графин	бронзовый
Ваза	большой
Плащ	снежный

Задание 3. Как вы думаете, что художник изображает на портрете, пейзаже, натюрморте. Распределите слова из задания 1 по колонкам в таблице:

Пейзаж	**Натюрморт**	**Портрет**
река	чашка	принц

Задание 4. Если бы вы были художником, что бы вы изобразили в натюрморте, пейзаже? Чей портрет вы бы нарисовали?

2. Демонстрация мультфильма:

Задание 1. Прочитайте название мультфильма и скажите, о чём он: о художниках, о красках, о жанрах.

Задание 2. Посмотрите мультфильм и ответьте на вопросы:

1. О каких жанрах изобразительного искусства идёт речь?

2. В каком порядке эти жанры расположены?

Задание 3. Посмотрите мультфильм ещё раз и скажите, что изображено на пейзаже, на натюрморте и на портрете.

Задание 4. Найдите соответствие:

Чашка кофе на столе	
Шалаш	
Груша	ПЕЙЗАЖ
Снежная равнина	
Река	
Бронзовая ваза	НАТЮРМОРТ
Лётчик	
Белый иней	
Балерина	ПОРТРЕТ
Поле	

Задание 5. Посмотрите мультфильм и ответьте на вопросы:

1. Как называется жанр, если на картине изображены сад, ель, река?

2. Как называется жанр, если на картине изображены морс в большом графине, роза в хрустале, торт?

3. Как называется жанр, если на картине изображены принц в плаще старинном, балерина, сосед?

4. Дайте определение жанрам живописи: пейзаж, портрет, натюрморт.

Задание 6. Прочитайте стихотворение, чтобы озвучить мультфильм.

Задание 7. Смотрите мультфильм без звука и попробуйте его озвучить.

Задание 8. Подготовьте небольшой рассказ о Вашем любимом жанре живописи.

3. Заключительный этап (беседа о жанрах живописи).

Опыт работы показывает, что такие занятия дают наибольший эффект и содействуют скорейшей выработке навыков и умений, необходимых для осуществления коммуникации. Работа с любыми аудиовизуальными средствами должна представлять собой систему, носить системный характер и не рассматриваться изолировано от всего процесса обучения. Основной задачей подготовительных упражнений является снятие трудностей, которые могут возникнуть при просмотре. После просмотра выполняются упражнения на понимание содержания, на закрепление новой лексики для выхода в связную речь. Главной задачей этих упражнений является развитие навыков говорения и аудирования. На заключительном этапе формируются умения и навыки необходимые для успешной коммуникации. Систематически работая с аудиовизуальными материалами по заданной модели, студенты адаптируются к такому виду проведения занятий, тем самым создаются предпосылки для преемственности в работе с аудиовизуальными средствами на всех этапах обучения. Аудиовизуальные средства обучения создают на занятиях управляемую языковую среду, по своим дидактическим параметрам

превышающую естественную среду, и способствующую таким образом формированию коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Литература

1. *Баранов О.А.* Кино во внеклассной работе школы. – М.: СК СССР, 1980. – 46 с.

2. *Вайсфельд И.В.* Искусство в движении / Вступ. статья В.Б. Шкловского. – М.: Искусство, 1981 – 240 с.

3. *Городилова Г.Г.* Обучение речи и технические средства. – М., 1979. – 208 с.

4. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.

5. *Иванова О.В.*, *Николенко О.В.* Система работы с художественным фильмом на уроках РКИ. – Русский язык за рубежом. – 2013. – № 4. – С. 43-52.

6. *Кириллова Н.Б.* Медиаобразование в эпоху социальной модернизации // Педагогика. – 2005. – № 5.

7. *Кутузова Г.И.* Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – 379 с.

8. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1987. – 175 с.

9. *Полторак Д.И.* Изучение литературного произведения с учетом киноопыта старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л. , 1980. – 19 с.

10. *Прессман Л.П.* Основы методики применения технических средств обучения: Экран.-звуковые средства. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.

11. *Усов Ю.Н.* В мире экранных искусств: Кн. для старшеклассников: По результатам работы мастерской киноведов-педагогов сред. школы-кинолицея N 1057 г. Москвы. – М.: SvR-Аргус, 1995. – 224 с.

12. *Фазылянова Х.М.* Использование эфирного телевидения на занятиях по РКИ // [Текст]. – Х.М. Фазылянова // Язык и стиль нашего времени. Серия «Поколение». – М., 2005. – С. 139-151.

13. *Федоров А.*, *Челышева И.* Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России. – 2004. – № 8.

УДК 378.1

К. М. Чуваева

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И СТРУКТУРА ИННОВАЦИОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ РОССИИ

Статья посвящена проблеме создания инновационных учебно-методических комплексов, ориентированных на новые формы организации образовательного процесса в вузе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Автором предлагается учебно-методический комплекс по научному стилю речи для иностранных абитуриентов технических вузов Российской Федерации, обеспечивающий формирование основ коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения. В статье описаны основные характеристики данного УМК и его структура.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, информационно-коммуникационные технологии, иностранные абитуриенты, научный стиль речи

K.M. Chuvaeva

INNOVATIVE EDUCATIONAL AND METHODICAL COMPLEX AS THE BASIS OF INNOVATIVE FORMS OF TEACHING

The article is devoted to the problem of design of innovative educational and methodical complex (EMC) aimed at new forms of organization of educational process in high school with the use of modern information and communication technologies. The author offers a methodical complex on scientific style of speech for foreign students of technical universities of the Russian Federation, which provides the formation of the foundations of the communicative competence of foreign learners in the educational and professional sphere of communication. In given clause the main characteristics and the structure of EMC are described.

Key words: educational and methodical complex, modern information and communication technologies, foreign students, scientific style of speech

В последние десятилетия в условиях информатизации всех сфер общественной деятельности, в том числе сферы образования, одной из актуальных проблем педагогической науки становится проблема обеспечения образовательного процесса в вузе учебно-методическими материалами нового поколения, разработанными с привлечением широкого спектра новейших информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Следует отметить, что понятие «учебная литература нового поколения» во многом является условным и не ограничивается строгими хронологическими рамками, так как каждый качественно новый этап развития системы образования характеризуется наличием проблем, связанных с необходимостью обновления учебно-методического аппарата в соответствии с изменяющимися целями и задачами обучения.

В настоящее время учебной литературой нового поколения принято считать инновационные учебные и учебно-методические разработки, созданные в соответствии с Концепцией модернизации российского образования и действующим Федеральным государственным образовательным стандартом. Система учебной и учебно-методической литературы нового поколения должна отражать структурно-содержательные изменения и современные тенденции развития высшего образования и обеспечивать формирование новых целей обучения, а также широкое использование современных ИКТ в образовательном процессе [1, с. 16-18].

Специалисты указывают на два основных пути обновления учебно-методического обеспечения образовательного процесса с использованием ИКТ:

– развитие существующих нецифровых учебно-методических комплексов (УМК) и учебников за счет их расширения наборами цифровых ресурсов (при этом эффективное использование возможностей ИКТ преподавателями, работающими по определенным учебникам, возможно лишь в том случае, если цифровые ресурсы четко привязаны к данным учебникам; это позволит педагогу работать по привычному для него учебнику и применять современные информационные средства, не изменяя кардинальным образом традиционной системы обучения);

– создание инновационных учебно-методических комплексов (ИУМК), полностью обеспечивающих потребности организации учебного процесса по выбранному предмету (предметной области, теме), построенных на новых педагогических технологиях, на деятельностном подходе, формировании новых компетенций, ориентированных на новые формы представления учебного материала, организации педагогического процесса [2, с. 31].

Следует отметить, что названные выше понятия «учебно-методический комплекс», «инновационный учебно-методический комплекс» до настоящего времени не получили однозначной интерпретации в педагогике, остаются неопределенными их структура, иерархия составляющих элементов и содержательное наполнение, а также принципы проектирования УМК в различных предметных областях. Многие авторы наряду с термином «учебно-методический комплекс» используют в качестве синонимичного термин «учебно-методический комплект», другие ученые трактуют данные понятия на основе категорий «общее» и «частное». Кроме того, в педагогической литературе фигурируют также многочисленные производные конструкции («компьютеризованный учебно-методический комплекс» «электронный учебно-методический комплекс», «интерактивный учебно-методический комплекс», «сетевой учебно-методический комплекс», «дистанционный учебно-методический комплекс», «программный учебно-методический комплекс», «трансдисциплинарный учебно-методический комплекс компетентности» и многие др.), что свидетельствует о достаточно «вольном» обращении авторов с данной категорией.

Представляется необходимым остановиться на определении родового понятия «учебно-методический комплекс». В. П. Журавлев отмечает, что аббревиатура УМК является одним из наиболее широко употребляемых учителями, методистами, вузовскими работниками, представителями педагогической науки термином, обозначающим известные всем реалии школьного и вузовского образовательного процесса. «И, все же, время от времени у педагогов возникает мысль о том, что надо бы более четко определить,

что стоит за популярной аббревиатурой. Но мысль эта, как не самая актуальная, обычно уступает место другим, более злободневным» [3, с. 8].

Впервые данное понятие, рассматриваемое как дидактическое средство управления подготовкой будущих специалистов в системе отечественной высшей школы было официально введено в практическую деятельность вузов в 1982 году инструктивным письмом № 32 Минвуза СССР «О совершенствовании учебно-методической работы в высших учебных заведениях». Это письмо содержало указания о методике создания УМК как по отдельным дисциплинам, так и по специальности в целом. В 2005 году были утверждены показатели деятельности и критерии государственной аккредитации высших учебных заведений (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 сентября 2005 г. № 1938), среди которых указана 100 % обеспеченность учебных дисциплин основных образовательных программ учебно-методическими комплексами.

Различные аспекты теории и практики создания УМК обсуждались в научно-методической литературе на протяжении длительного времени. Основные этапы истории становления понятия УМК, эволюции подходов к его проектированию и внедрению в процесс обучения можно представить следующим образом:

До середины 70-х годов – этап становления предпосылок теории УМК и учебника (вопрос о создании УМК в этот период ни в теории, ни в практике еще не ставится, главное внимание уделяется подготовке отдельных учебных и методических пособий и их комплектов по учебному предмету);

С середины 70-х и до конца 80-х годов – этап создания теоретических основ УМК и учебника (на данном этапе теория УМК разрабатывается в контексте теории учебника, который представляется как модель педагогической системы, ему отводится роль ведущего компонента в составе УМК);

90-е годы и по настоящее время (начало XXI века) – современный этап разработки теоретических и практических аспектов УМК [4, с. 14].

Понятие УМК нашло отражение в многочисленных трактовках и определениях. На основе анализа научных работ, посвященных проблеме УМК, приведем некоторые из них с целью выявления общих элементов в толковании данного понятия (табл. 1).

Таблица 1

Определение понятия «учебно-методический комплекс» в научной литературе

Авторы	Содержание понятия УМК
Аргунова Т.Г.	Средство обеспечения системного процесса обучения.
Бабанский Ю.К.	Открытая многоуровневая система дидактических средств, привлечение которых к учебно-воспитательному процессу возможно и желательно, а формы, приемы и степень необходимости такого привлечения определяют сами участники образовательного процесса в каждой конкретной ситуации, возникающей на разных этапах этого процесса.
Беспалько В.П., Татур Ю.Г., Ильин В.С.	Определенная совокупность учебно-методических документов, представляющих собой проект процесса обучения, который впоследствии будет реализован на практике.
Зуев Д.Д.	Открытая система дидактических средств обучения по конкретному предмету (при ведущей роли учебника), создаваемая в целях наиболее полной реализации воспитательных и образовательных задач, сформулированных программой по этому предмету и служащих всестороннему развитию личности учащегося (в отличие от комплекта, означающего полный набор, т.е. закрытую систему).

Авторы	Содержание понятия УМК
Мищенко А.И.	Логическая конструкция, эффективное средство для развития общей ориентировки в предмете, изучения логической структуры курса и содержания учебного предмета, предназначенного для усвоения.
Никифоров В.И., Сурыгин А.И.	Система учебно-программной документации и учебно-методического обеспечения, в которых дано системное описание учебного процесса по образовательной программе и / или учебной дисциплине с целью эффективной и качественной его организации.
Рапопорт А.Д.	Открытая структурированная целостная система учебных материалов, связанных единой педагогической методологией и обеспечивающих эффективность работы всех участников педагогического процесса.
Рябов В.М.	Совокупность средств обучения, используемых на различных этапах учебно-познавательного процесса и обеспечивающих единство педагогического воздействия.
Словарь профессионального образования	Совокупность всех учебно-методических документов, представляющих собой проект системного описания учебно-воспитательного процесса, который впоследствии будет реализован на практике. Комплексная информационная модель педагогической системы, отображающая определенным образом ее элементы, задающая структуру педагогической системы.
Сизганова Е.Ю.	Дидактический проект образовательного процесса.

Авторы	Содержание понятия УМК
Солянкина Л.Е.	Индивидуализированный обучающий пакет студента, отражающий процесс усвоения студентом той или иной дисциплины профессионально-образовательной программы.
Ткаченко А.А.	Совокупность стандартов, типовых и рабочих программ (силлабусов), учебно-методических изданий, необходимых для обоснования и отражения содержания, объема и уровня учебно-методической обеспеченности по каждой образовательной дисциплине.
Фридман Л.С.	Комплекс средств обучения (не набор), позволяющий последовательно в рамках своего курса квалифицированно вести занятия.
Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А.	Комплект документов, реализующих образовательный процесс по данному направлению (специальности), обеспечивающий и регламентирующий деятельность как преподавателей, так и студентов в ходе образовательного процесса по конкретной дисциплине.

Таким образом, можно констатировать, что, несмотря на различия в толкованиях понятия УМК и множественности подходов, большинство авторов выделяют схожие элементы: УМК представляет собой методически обоснованный проект системного описания образовательного процесса по предмету, ориентированный на практическую реализацию, материальным выражением которого выступает совокупность учебно-методической документации по данной дисциплине.

Являясь комплексной информационной моделью педагогической системы, отображающей определенным образом ее элементы и задающей ее структуру, УМК выполняет следующие функции:

– *организационно-плановую* (представление полной информации по срокам и видам учебных работ, текущего и промежуточного контроля по конкретной дисциплине для студента и преподавателя);

– *информационно-обучающую* (представление полного учебно-методического обеспечения образовательного процесса по конкретной дисциплине для студента и преподавателя);

– *образовательно-ресурсную* (обеспечение образовательной среды по направлению (специальности) и уровню подготовки);

– *контрольно-диагностическую* (включение в УМК материалов, регламентирующих систему критериев и средств оценки степени достижения учащимся утвержденных целей курса, т.е. заявленных компетенций) [5, с. 114].

Большинство авторов выделяют в структуре УМК следующие элементы:

1. *Нормативный блок* (выписка из стандарта; типовая программа; рабочая учебная программа; календарно-тематический план и др.)

2. *Теоретический блок* (учебник / учебное пособие / курс лекций или конспекты (тезисы) лекций, в том числе на электронных носителях; схемы; наглядно-иллюстративные материалы; мультимедийные презентации к лекциям и т.п.)

3. *Практический блок* (сборники задач (упражнений), кейсов / практикумы; рабочая тетрадь; маршрутный лист и др.)

4. *Методический блок* (методические рекомендации для преподавателей по работе с УМК; методические указания для студентов; методические указания по организации самостоятельной работы; график самостоятельной работы студентов; методические указания к выполнению курсовой работы (проекта) и т.п.)

5. *Блок контроля (самоконтроля) усвоения учебного материала* (вопросы для самоконтроля; экзаменационные вопросы; тесты и/или другие средства текущего контроля; тесты и/или другие средства рубежного контроля (промежуточной аттестации); тесты для итогового контроля; сборники контрольных работ и т.п.) [6, с. 9-11; 7, с. 14-15; 8, с. 82-83]

Одним из значимых элементов УМК является комплект программных средств учебного назначения, разработанных с использованием на ИКТ. Программные средства учебного назначения характеризуются полифункциональностью и обеспечивают условия

для реализации различных видов учебной деятельности: позволяют представлять на экране учебную информацию, инициировать процессы познавательной деятельности студентов, эффективно контролировать результаты обучения, осуществлять тренаж, повторение учебного материала, активизировать мыслительную работу студентов и т.д.

Программные средства предоставляют преподавателям большие возможности для реализации учебных и методических целей образовательного процесса, среди которых можно выделить индивидуализацию и дифференциацию процесса обучения; осуществление контроля с диагностикой ошибок; осуществление самоконтроля; осуществление тренировки в ходе усвоения учебного материала; организацию самоподготовки студентов; компьютерную визуализацию учебного материала; имитацию профессиональной деятельности; создание учебных информационных ресурсов.

В комплект программных средств учебного назначения обычно включают следующие элементы:

– обучающие программные средства;
– программные системы-тренажеры;
– контролирующие программы;
– информационно-поисковые программы;
– имитационные программные средства;
– моделирующие программные средства;
– демонстрационные программные средства;
– учебно-игровые программные средства [8, с. 84-85].

Как было отмечено ранее, на современном этапе развития системы высшего образования одной из первостепенных задач является поиск новых подходов к проектированию педагогической системы и внедрение в образовательный процесс вузов учебно-методических комплексов нового поколения.

Под инновационным учебно-методическим комплексом (ИУМК) понимается полный набор учебных и методических материалов, необходимых для организации и проведения образовательного процесса в условиях ИКТ-насыщенной среды. Подразумевается, что ИУМК в первую очередь предназначены для модификации традиционной классно-урочной системы преподавания, то есть, в первую очередь для организации инновационных форм обучения [9].

Авторы-разработчики сходятся во мнении, что ИУМК должны быть ориентированы на «открытую архитектуру» вуза, на инновационные формы организации педагогического процесса, современные ИКТ и доступность значительных массивов ресурсов. Данные комплексы должны содержать различные материалы для дистанционного обучения, в том числе и мобильного обучения. Они также должны предусматривать примерные решения по организации учебного процесса, содержать рекомендуемые траектории изучения материала. ИУМК должны быть ориентированы на изменение существующей образовательной практики, «порождать новый характер взаимоотношений между субъектами образовательного процесса» [10, с. 27].

Ключевыми характеристиками ИУМК являются:

– *интерактивность* (ориентация УМК на применение интерактивных подходов в освоении предметного содержания, которые базируются, в том числе, на самостоятельной работе учащихся в мультимедийных средах, построенных на принципах диалогового взаимодействия);

– *полицентричность* (все компоненты УМК имеют равноправное значение для достижения ожидаемого образовательного результата; учебник, традиционно занимавший центральное место в системе компонентов УМК, перестает играть единственно главную роль);

– *открытость* (принципиальная «незамкнутость» УМК и возможность его расширения, дополнения и адаптации к особенностям использования в конкретной педагогической ситуации, к уровню развития образовательной среды, к достижениям профессиональной и научно-педагогической мысли) [7, с. 7-8].

Открытость является важнейшим принципом построения ИУМК при организации инновационных форм обучения, предполагающим возможность создания с помощью инструментов

УМК новых ресурсов, расширяющих данный УМК, возможность для преподавателя изменять и проектировать новые траектории представления учебного материала, приоритетное использование открытых кодов и открытых стандартов хранения и описания данных.

С учетом перечисленных принципов ВИУМК должен обеспечивать следующие формы использования цифровых ресурсов:

– использование на уроке (объяснение материала, лекция, выступление учащегося или дискуссия, закрепление, контроль знаний учащихся, самостоятельная работа одного учащегося или группы учащихся, анализ или построение моделей, тестирование, поиск необходимой информации);

– самостоятельное использование учеником вне урока (работа над домашним заданием, самоконтроль и контроль знаний, построение моделей объектов и процессов, отработка технических навыков на тренажере);

– использование учителем на этапе подготовки к уроку (подбор материалов для последующего использования на уроке в цифровом виде, подбор заданий и их распечатка) [2, с. 31].

Указанные положения являются актуальными для всех областей педагогической науки, в том числе для лингводидактики и, в частности, теории и практики обучения русскому языку как иностранному.

Современный эффективный учебный комплекс по русскому языку как иностранному при сохранении ядерной позиции основного учебника должен включать все доступное для реализации и применения разнообразие типов дополнительных пособий и тренажеров, ориентированных на различные каналы восприятия и закрепления информации для наилучшего освоения учебного материала с учетом когнитивных типов обучаемых и конкретных задач обучения. Такие пособия и тренажеры должны создаваться, в том числе, с учетом возможного их автономного использования при работе по другим основным учебникам. При создании современного эффективного учебного комплекса в целом как основные структурные элементы, так и дополнительные пособия и

тренажеры следует проектировать как систему взаимно дополняющих материалов [11, с. 8].

С учетом изложенных выше положений в Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого авторским коллективом кафедры «Русский язык как иностранный» создан инновационный учебно-методический комплекс по научному стилю речи для иностранных абитуриентов технических вузов России. Данный УМК включает:

– рабочую программу по научному стилю речи (для 1 семестра программы дополнительного образования «Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации» в ИМОП СПбПУ);

– учебное пособие по научному стилю речи;

– сопроводительный аудиокурс;

– сборник контрольных материалов;

– электронный тренажер, созданный в оболочке Hot Potatoes;

– мультимедийный курс поддерживающего обучения, реализованный на базе интерактивной образовательной платформы Moodle.

Предлагаемый УМК предназначен для иностранных абитуриентов технического профиля, приступающих к изучению русского языка по программе предвузовской подготовки. Целью обучения с использованием данного УМК является интенсивное изучение предложно-падежной системы русского языка, овладение определенным объемом общенаучной лексики, развитие языковых навыков и речевых умений на материале научного стиля речи в соответствии с коммуникативными потребностями иностранных абитуриентов в учебно-научной сфере общения при изучении общеобразовательных дисциплин по профилю будущей специальности.

Учебное пособие «Научный стиль речи. Элементарный курс» [12] является центральным компонентом УМК, определяющим содержание обучения и всю систему познавательной деятельности обучающихся. Материал пособия рассчитан на 30-40 часов

учебного времени по 2-4 часа в неделю и предлагается для введения в учебный процесс параллельно с изучением русского языка общего владения. Введение научного стиля речи рекомендуется после того, как иностранные абитуриенты овладели первичными навыками чтения, письма, аудирования и репродуктивной устной речи в учебно-бытовой сфере общения в течение 50 часов учебных занятий русским языком.

Основной единицей обучения является учебно-научный текст, сопровождаемый системой притекстовых заданий. В пособие включены специально составленные учебные тексты на материале общеобразовательных дисциплин (физики, математики, химии) по профилю обучения. Текстовой материал служит основой обучения чтению, письменной и устной речи для достижения базового уровня владения русским языком как иностранным в учебно-научной сфере общения.

Лексический минимум пособия составляет 180 слов, которые переведены на английский, китайский, французский, испанский, арабский и вьетнамский языки. Учебное пособие содержит также грамматические таблицы с примерами образования и употребления падежных форм.

Значительные трудности для иностранных студентов, изучающих русский язык, традиционно связаны с процессом аудирования звучащей речи. Аудирование выполняет не только коммуникативную, но и другие важные функции, в частности является средством формирования навыков и умений в других видах речевой деятельности. С учетом важности формирования элементарных навыков аудирования уже на начальном этапе предвузовской подготовки в УМК включен сопроводительный аудиокурс. Данный курс содержит тексты учебного пособия, сопровождаемые системой упражнений (фонетических, лексических и грамматических). Каждый урок завершается словарным или фразовым диктантом.

Важнейшим элементом системы обучения русскому языку как иностранному является контроль и оценка уровня сформированности языковых навыков и речевых умений. Контроль стимулирует учебную деятельность студента, повышает мотивацию к обучению, позволяет корректировать процесс усвоения учебного материала. В связи с этим в УМК включен сборник контрольно-тестовых материалов, содержащий 4 варианта промежуточного контроля и 4 варианта итогового контроля.

В УМК включены следующие компоненты, разработанные на основе современных информационно-коммуникационных технологий:

– компьютерная программа в оболочке Hot Potatoes;

– курс поддерживающего электронного обучения на базе интерактивной образовательной платформы Moodle.

Программная оболочка Hot Potatoes служит для создания обучающих и контролирующих компьютерных программ и является бесплатной для государственных некоммерческих образовательных учреждений при условии, что созданные с ее помощью учебные материалы будут находиться в сети Интернет в свободном доступе. Оболочка позволяет создавать различные типы интерактивных заданий с привлечением графических, текстовых, аудио- и видеофайлов. Созданная в этой оболочке компьютерная программа по научному стилю речи является эффективным дополнительным средством обучения и выполняет функцию грамматического тренажера.

Электронный курс поддерживающего обучения состоит из 7 основных уроков и 1 повторительного урока, а также приложений в виде справочных таблиц. Курс сопровождает подробная инструкция на русском, английском и китайском языках. Содержание уроков курса соответствует материалу основного учебного пособия, однако курс дополнен сопроводительными комментариями с переводом на английский и китайский языки и расширен за счет различных типов заданий и других компонентов.

Регулярное комплексное сочетание аудиторных занятий, занятий в лингафонном кабинете, компьютерном классе, отработка одного и того учебного материала в различных видах речевой деятельности, а также организация самостоятельной работы студентов с использованием электронного курса, размещенного на

платформе Moodle, способствует эффективному формированию основ коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-научной сфере общения.

Описанный УМК был успешно апробирован в условиях неязыковой среды в учебном процессе Института международного сотрудничества по образованию Харбинского инженерного университета (КНР) в рамках договора о двустороннем сотрудничестве [13].

Инновационный учебно-методический комплекс по научному стилю речи обеспечивает систематизацию языкового материала в курсе русского языка на начальном этапе, оптимизирует учебный процесс и повышает качество практической подготовки иностранных абитуриентов к обучению в вузах Российской Федерации.

Литература

1. *Антонова С.Г., Тюрина Л.Г.* Новое поколение учебной литературы: теоретические и методические предпосылки // Университетская книга. – 2000. – № 8. – С. 15-18.

2. Сборник информационно-методических материалов о проекте «Информатизация системы образования». – М: Локус-Пресс, 2005. – 52 с.

3. *Журавлев В.П.* Учебно-методический комплект по литературе как форма реализации авторской методической концепции: Монография. – М.: Прометей, 2012. – 166 с.

4. *Макаров А.В.* Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки: Учеб. метод. пособие / А.В. Макаров, З.П. Трофимова, В.С. Вязовкин, Ю.Ю. Гафарова. – Мн.: РИВШ БГУ, 2001. – 118 с.

5. *Дмитриева С. В., Хаматнурова Е. Н.* Дидактические принципы разработки учебно-методического комплекса дисциплины «Строительные машины и оборудование» для специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» // Вестник ОГПУ. Гуманитарные исследования. – 2014. – № 1 (2). – С. 113-117.

6. *Ткаченко А.А.* Учебно-методический комплекс дисциплины как средство творческой самореализации преподавателя вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2012. – № 2. – С. 8-13.

7. *Рапопорт А.Д.* Учебно-методический комплекс нового поколения как средство развития субъектной позиции учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2012. – 24 с.

8. *Калякин А.С.* О создании современного учебно-методического комплекса по направлению подготовки // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2009. – № 2. – С. 80-85.

9. *Христочевский С.А.* Перспективные учебно-методические комплексы // Материалы XV Международной конференции-выставки «Информационные технологии в образовании» («ИТО-2005»): http://ito.edu.ru/2005/Moscow/P/P-0-5953.html

10. *Арбузова Е.Н.* Опыт разработки и применения инновационного учебно-методического комплекса по вузовской дисциплине «Технология и методика обучения биологии» // Открытое и дистанционное образование . – 2011. – № 4 (44). – С. 26-31.

11. *Николенко Е.Ю.* Современные методы обучения как основа создания учебного комплекса по русскому языку для иностранных учащихся: Начальный этап обучения: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 246 с.

12. *Гладких И.А.* Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль). Элементарный курс: Учеб. пособие / И.А. Гладких, В.В. Стародуб, К.М. Чуваева / под ред. В.В. Стародуб. – СПб.: Нестор, 2009. – 106 с.

13. *Чуваева К.М.* Опыт международного сотрудничества в преподавании РКИ / Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): материалы междунар. науч.-методич. конф. – СПб.: Изд-во «Полторак», 2010. – с. 157-165.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Том 1

Сборник научно-методических трудов

Компьютерная верстка *С. В. Горячевой*

Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 — научная и производственная литература

Подписано в печать.2016. Формат 60×84/16. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 17,25. Тираж . Заказ .

Отпечатано с готового оригинал-макета,
предоставленного Издательством Политехнического университета,
в Типографии Политехнического университета.
195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.