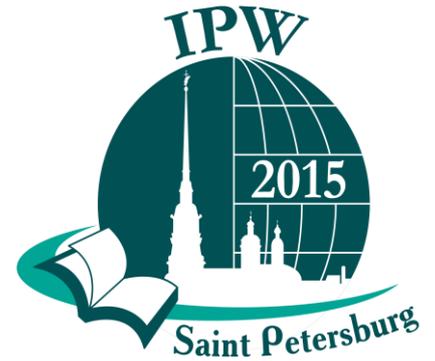




**МЕЖДУНАРОДНЫЙ  
ФОРУМ  
«МЕЖДУНАРОДНАЯ  
ПОЛИТЕХНИЧЕСКАЯ  
НЕДЕЛЯ»**

**20-23 мая 2015 г**



# **Международное сотрудничество в образовании и науке**

## **Труды**

**IX Международной конференции**

**«Международное сотрудничество в образовании и науке:**

**Актуальные вопросы обучения иностранных студентов в российских вузах.**

**50 лет подготовительному факультету»**

**Том 1**

**Вопросы методики преподавания русского языка и литературы**

**Санкт-Петербург**

**2015**

**Международное сотрудничество в образовании и науке.** Труды IX Международной конференции «Международное сотрудничество в образовании и науке: Актуальные вопросы обучения иностранных студентов в российских вузах. 50 лет подготовительному факультету». Санкт-Петербург, 20 – 23 мая 2015 г. Т.1. **Вопросы методики преподавания русского языка и литературы.** – СПб., СПбПУ, 2015. – 103 с.

Ответственный редактор – А.М.Алексанков

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

Ответственная за выпуск – С.М.Джамалова

В сборник помещены тексты и тезисы докладов IX Международной конференции «Международное сотрудничество в образовании и науке», которая проходила с 20 по 23 мая в Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

Все тексты приведены в авторской редакции.

© СПбПУ, 2015

## СОДЕРЖАНИЕ

- Андрюшина Наталья Павловна (МГУ)** - Тренировочные тесты в системе сертификационного тестирования по русскому языку как иностранному....3
- Бадестова Анастасия Валерьевна, Владимирова Светлана Семеновна (РГПУ им. А.И. Герцена)** - Учебное пособие по комментированному чтению как средство языковой, социокультурной и учебно-профессиональной адаптации иностранных студентов начального курса обучения.....9
- Васильева Кристина Вячеславовна, Никитина Елена Анатольевна (СПбПУ)** - Совершенствование языковых навыков и речевых умений у иностранных учащихся при подготовке к тестированию на ТРКИ II.....17
- Волошинова Татьяна Юрьевна (СПбПУ)** - Алгоритмизация грамматического материала как способ оптимизации обучения в техническом вузе (на примере обучения сложным случаям согласования подлежащего и сказуемого.....27
- Гончарова Анастасия Владимировна (ФГОУ ВПО «Белгородский государственный технологический университет им В.Г. Шухова»)** - Изучение невербальных средств общения как важный компонент подготовки иностранцев к обучению в России.....35
- Долгополов Алексей Викторович (СПбПУ)** - Результативность экономических пособий (по первому и второму курсу вуза) (анализ учебников И.Э. Кружкова и Н.Янкевич и И.Ю. Смелковой).....41
- Доценко Мария Юрьевна, Ильина Наталья Олеговна (СПбПУ)** - К вопросу о коммуникативных потребностях иностранных студентов в условиях адаптации в новой языковой среде.....49
- Иванова Анна Сергеевна (РУДН)** - К вопросу об организации самостоятельной работы студентов на этапе предвузовской подготовки...56
- Капитонова Тамара Ивановна (СПбПУ)** – Методы обучения русскому языку на иностранном на этапе предвузовской подготовки.....61

<b>Кушнарeвa Ириnа Михайловнa</b> (Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского) - Обучение графике русского языка иностранных студентов-нефилологов.....	70
<b>Сандалова Татьяна Александровна</b> (СПбПУ) - Обучение иностранных студентов технике русского письма: проблемы и решения.....	78
<b>Скибицка Магдалена Анна</b> (Санкт-Петербургский государственный университет) - Проблема лакуарности в межъязыковом сопоставлении и её учёт в обучении русскому языку польских студентов.....	85
<b>Фильцова Марина Сергеевна</b> (Крымский федеральный университет) - Языковая системность и активная коммуникативность в обучении языку как орудию мышления .....	96

**ТРЕНИРОВОЧНЫЕ ТЕСТЫ В СИСТЕМЕ СЕРТИФИКАЦИОННОГО  
ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

С разработкой и внедрением в практику шестиуровневой Российской системы тестирования по русскому языку как иностранному (РКИ) постоянно растет число желающих объективно и точно измерить тот уровень владения языком, которого они достигли за время его изучения. Естественно, в связи с этим возник вопрос о способах получения информации об экзамене, о разработке соответствующих учебных материалов. Первое время в ответ на официальные запросы преподавателей и потенциальных испытуемых сотрудники центров тестирования рекомендовали использовать для ознакомления с содержанием экзамена опубликованные Типовые тесты нужного уровня. Однако с самого начала обе стороны – и тестеры, и тестируемые – понимали, что одного знакомства с содержанием экзамена недостаточно и только Типовые тесты не способны обеспечить качественной подготовки к испытанию. Требовалось создать тренировочные пособия, ориентированные исключительно на то, чтобы кандидат мог получить адекватное представление о сертификационном тестировании и хорошо к нему подготовиться.

Как известно, спрос рождает предложение. Не удивительно, что в короткое время были изданы пособия самого разного объема, структуры, направленности. Изданные материалы активно используются и в практике тестирования, и в учебном процессе, но до сих пор не уделялось должного внимания теоретической основе их разработки. Процесс производства литературы данного рода носил (и носит до сих пор) несколько стихийный характер, очевидно, в силу недооценки того положения, что не только

контрольные, но даже и тренировочные тесты конструируются по определенным правилам и в них должны соблюдаться определенные закономерности. Напомним, что одной из целей введения системы тестирования была объективная оценка (измерение) уровня владения русским языком как иностранным. К такому измерению и должны готовить тренировочные тесты, т.е. используя различные способы, знакомить пользователей с формами заданий, давать представление об уровне трудности, объеме лексики, способствовать закреплению полученных в процессе изучения языка навыков и умений и т.д. При этом надо понимать, что в абсолютном большинстве предлагаемых изданий представлены не тестовые задания в классическом понимании этого термина<sup>1</sup>, а задания в тестовой форме (иногда пособия включают в себя задания и не в тестовой форме), что не одно и то же.

Итак, рассматривая возможные реализации материалов, направленных на подготовку к сертификационному тестированию, можно выделить следующие типы тренировочных тестов:

- 1) тесты, содержащие задания по развитию **отдельных навыков и умений** (например, задания на определенные грамматические формы, задания на отработку умения правильно выбирать тему высказывания и т.д.);
- 2) тесты, содержащие задания по **видам речевой деятельности** (только чтение, только аудирование и т.д.);
- 3) **полнообъемные** тренировочные тесты (т.е. два или несколько вариантов, содержащих все 5 субтестов).

Конечно, перечисленные типы тестов обладают своей спецификой, обусловленной задачами, ради которых они создаются. В то же время все тесты должны отвечать и единым критериям, иметь **общие свойства**, быть:

- валидными,
- тематически структурированными,

---

<sup>1</sup> См. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. Учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. М., 2005, с.113.

- параллельными соответствующим разделам контрольных тестов по форме и трудности.

Кроме того тренировочные тесты обязательно должны включать **повторяющиеся** задания и не выходить за рамки лексического минимума заявленного уровня.

Поскольку тренировочные тесты направлены в том числе на развитие грамматической и лексической компетенции (что достигается неоднократным повтором материала), в них допускаются так называемые «пересечения», т.е. слова, словосочетания или высказывания, которые в одних заданиях были исходными, в других заданиях могут служить **объектом проверки**. При этом лексико-грамматические элементы, владение которыми отрабатывается, помещаются в варианты ответов (желательно в таких случаях задания дистанцировать друг от друга).

В настоящее время опубликовано достаточно большое количество книг, содержащих различные тренировочные тесты. Некоторые из них совмещают первый и второй из упомянутых типов (например, в книге «Тесты. Тесты. Тесты»<sup>2</sup>, представлены задания в тестовой форме, задача которых – подготовить иностранцев к выполнению субтеста по грамматике, но реализуя эту задачу, авторы разместили задания по определенным грамматическим разделам: «Глагольное управление», «Глаголы с приставками» и т.д.). Другие авторы анонсировали «учебно-тренировочные тесты...»<sup>3</sup> по видам речевой деятельности (например, «Чтение», «Аудирование»). Третьи предложили для подготовки полнообъемные тесты, т.е. два параллельных варианта, каждый из которых содержит 5 субтестов<sup>4</sup>.

Если судить по содержанию и структуре тренировочных тестов, иногда создается впечатление, что авторы не всегда заботятся об их качестве,

---

<sup>2</sup> Капитонова Г.И., Баранова И.И., Никитина О.М. Тесты. Тесты. Тесты. II сертификационный уровень. Изд.5-е, СПб., Златоуст, 1012.

<sup>3</sup> Захарова А.И., Е.Н. Лукьянов и др. Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. В2-С1. Выпуск 2. Чтение. Ростов-на-Дону – Санкт-Петербург, Златоуст, 2009.

<sup>4</sup> См., например, Андришина Н.П., Макова М.Н., Пращук Н.И. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. СПб., Златоуст, 2011.

очевидно, полагая, что жанр тренировки не обязывает строго соблюдать установленные в тестологии правила. На самом деле конструирование тренировочных тестов – занятие не менее сложное, чем разработка контрольных материалов. О наличии нерешенных проблем говорит хотя бы тот факт, что часто создатели не могут четко определить уровень владения языком и в названии пособия заявляют сразу 2 уровня (например, B2-C1). Нельзя признать удачными случаи, когда в книге, ориентирующей иностранцев на определенный вид речевой деятельности, содержатся задания, развивающие и другие виды речевой деятельности. Так, в «Учебно-тренировочных тестах по русскому языку как иностранному. B2-C1. Чтение» содержатся также задания по говорению и письму. И совсем неприемлемы такие формулировки, как «Докажите, что...», «Как вы считаете...», «Согласны ли вы, что...», «Расскажите о...». Форму подобных заданий никак нельзя признать тестовой, следовательно, было бы логично изменить название книги, а из предисловия удалить утверждение, что задания «представлены в тестовой форме».

Еще одно свидетельство недооценки тренировочных тестов как важного компонента системы тестирования – случаи, когда авторы не задумываются о лексическом аспекте предлагаемых материалов. В таких тестах можно наблюдать, с одной стороны, лексику, выходящую далеко за пределы заявленного уровня, с другой стороны, лексику, отражающую весьма специфическую страноведческую информацию (она к тому же служит объектом проверки!). Для иллюстрации можно привести книгу «112 тестов по русскому языку как иностранному (уровни A1–B1): учебное пособие для студентов-иностранцев»<sup>5</sup>. Текст о Кремле, ориентированный на Базовый уровень, насыщен топонимикой (храм Василия Блаженного, Большой Каменный мост, Водовзводная, Боровицкая и другие названия башен), такими словами, как резервуар, куранты, администрация, циферблат, куранты и пр. (явно не отсылаясь к заявленному уровню), полными и

---

<sup>5</sup> Цветова Н.Е. 112 тестов по русскому языку как иностранному (уровни A1-B1). СПб., Златоуст, 2010, с.53.

краткими причастиями, которые, как известно, не входят в Базовый уровень. Помимо этого много некорректных формулировок заданий, например, на с.53 можно прочитать:

5. Что неверно? В Кремль можно въехать через ... .

А) Боровицкую башню

Б) Водовзводную башню

В) Троицкую башню

Здесь в исходной установке совмещены задание («Укажите неверное утверждение») и текст самой позиции («В Кремль можно въехать через...»).

Приведенные примеры говорят о необходимости как улучшения качества подготовительных материалов, так и серьезного обсуждения существующих тренировочных тестов с позиций тестологии РКИ. Ведь тренировочные тесты могут широко применяться не только в сертификационном тестировании. Их использование в учебном процессе а) вносит в него элемент соревнования, служит дополнительным стимулом для успешной учебы; б) дает более точную и объективную информацию о недостаточно (или плохо) усвоенном материале; в) обеспечивает дополнительное повторение материала, способствует развитию навыков и умений; г) является экономичной формой текущего контроля.

Сферы применения тренировочных тестов достаточно многообразны. Для иностранных граждан они обеспечивают самоконтроль по отдельным видам речевой деятельности (знает/не знает, правильно/неправильно); приемлемое качество подготовки к сертификационному тестированию (временные параметры, степень трудности, лексический запас). Преподавателям, руководителям курсов они помогают осуществлять:

- распределение по учебным группам
- закрепление пройденного материала
- текущий контроль во время обучения
- определение уровня владения языком

- консультации при подготовке к тестированию
- пробное тестирование
- корректировку учебных программ

Таким образом, есть все основания утверждать, что тренировочные тесты многофункциональны. Хотя данный жанр учебной литературы находится только в начале своего развития, он востребован не только в рамках сертификационного тестирования, но и в целом в системе обучения РКИ.

### **Литература**

1. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. Учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. М., Центр тестирования, 2005, 156 с.
2. Андрюшина Н.П., Макова М.Н., Пращук Н.И. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. СПб., Златоуст, 2011, 120 с.
3. Захарова А.И., Е.Н. Лукьянов и др. Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. В2-С1. Выпуск 2. Чтение. Ростов-на-Дону – Санкт-Петербург, Златоуст, 2009.
4. Капитонова Г.И., Баранова И.И., Никитина О.М. Тесты. Тесты. Тесты. II сертификационный уровень. Изд.5-е, СПб., Златоуст, 2012.
5. Цветова Н.Е. 112 тестов по русскому языку как иностранному (уровни А1–В1): учебное пособие для студентов-иностранцев. СПб., Златоуст, 2010, 192 с.

**Аннотация:** В статье описывается типология тренировочных тестов, рассматриваются их функции, структура, специфика, а также возможные способы использования в учебной и контрольно-измерительной сферах. Комментируется содержание существующих тестов.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, уровень владения языком, тестирование, тренировочный тест, виды речевой деятельности, объект контроля, итоговый контроль.

**Andryushina N.P.**

**Practice tests in the system of certification testing in Russian as a foreign language**

**Abstract:** This paper provides typology of the practice tests, presents their functions, structure, specificity and possible ways of use in educational and testing areas. The article also comments on the content of existing tests.

**Key words:** Russian as a foreign language, language level of proficiency, testing, practice test, types of speech activity, object of verification, summative assessment.

**УДК372.881.161.1**

**Бадестова А.В., Владимирова С.С.**

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО КОММЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ КАК  
СРЕДСТВО ЯЗЫКОВОЙ, СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И УЧЕБНО-  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ  
СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНОГО КУРСА ОБУЧЕНИЯ**

Усилившаяся на рубеже XX-XXI вв. тенденция интернационализации образования, а также стремление российских вузов укрепить свои позиции на международном рынке образовательных услуг актуализируют проблему языковой, социокультурной и учебно-профессиональной адаптации иностранных студентов, обучающихся в вузах России.

Адаптация – интегральное многогранное явление. Она протекает на разных уровнях социальной организации и социальных взаимодействий, в том числе на языковом, социокультурном и профессиональном. Процесс языковой, социокультурной и профессиональной адаптации студентов-иностранцев к

обучению в российском вузе представляет собой определенную деятельность студентов по отношению к изменившейся для них социальной среде, содержанием которой является освоение новых для них социально-культурных условий, решение повторяющихся типичных проблем в процессе обучения путем использования новых, принятых в данной среде, способов социального поведения, принятия социальных норм и культурных ценностей новой среды, сложившихся здесь форм социального взаимодействия [4: 80-85].

Преодоление трудностей, возникающих в процессе языковой, социокультурной и учебно-профессиональной адаптации иностранных студентов сопряжено с потребностями решения педагогических задач в области обеспечения качества образования в мультикультурном контексте. Одной из таких важнейших задач является формирование коммуникативных, профессиональных и социокультурных компетенций обучаемых, которые включают:

- знания об эквивалентности и безэквивалентности лексических единиц профессиональной сферы, лингвострановедческой и социолингвистической наполняемости лексики, лексико-грамматических моделей, совместимости/несовместимости стереотипов речевого и неречевого поведения на родном и иностранном языках, социокультурных аспектах речевого поведения на иностранном языке в условиях моно- и межкультурного общения;
- представления о культурно-исторических ценностях, традициях и нормах взаимодействия представителей различных социальных групп в изучаемых лингвокультурах;
- навыки узнавания профессионально маркированных языковых единиц и понятий, распрямления социокультурного содержания изучаемых текстов, корректного употребления социокультурно маркированных единиц в речи, перевода страноведчески и профессионально маркированных языковых единиц;

- умения осуществлять социокультурный анализ профессионально значимых текстов, выбирать приемлемый в социокультурном плане стиль речевого поведения;
- социолингвистическая и культуроведческая наблюдательность, социокультурная восприимчивость к выявлению тенденций взаимодействия универсального и национально-специфического в коммуникативном поведении;
- социокультурный этнорелятивизм, толерантность, принятие и адаптация к явлениям иноязычной культуры [7].

Формирование всех перечисленных ранее видов компетенций осуществляется у студентов-иностранцев начального курса обучения в первую очередь через учебную деятельность, в том числе и на занятиях по комментированному чтению.

Чтение – рецептивный вид речевой деятельности, связанный с восприятием и пониманием письменного текста. [2: 136]. Комментированное чтение – вид чтения, сопровождающийся пояснением на различных уровнях: слова, словосочетания, предложения, текста.

Курс «Комментированное чтение» входит в состав дисциплин, осваиваемых иностранными студентами во втором семестре начального курса. Программа курса составлена в соответствии с «Программой по русскому языку для иностранных граждан. Базовый уровень и Первый сертификационный уровень. Общее владение». Основная цель преподавания дисциплины – формирование навыков *ознакомительного чтения* с общим охватом информации, *изучающего чтения* с установкой на последующее использование или воспроизведение полученной информации, *просмотрового и поискового чтения*.

Специфика обучения комментированному чтению на начальном курсе состоит в том, что в роли комментатора текста выступает преподаватель, озвучивают текст – студенты. При комментировании преподаватель обращает внимание студентов на правильное фонетико-интонационное

оформление текста, поясняет непонятные лексические единицы, проверяет фрагментарное понимание текста на уровне предложения или абзаца, устраняет трудности восприятия информации, возникающие из-за дистантных конструкций, инверсий, разделения предложения на сегменты. Комментарий должен быть кратким, не замедляющим процесс чтения, не требующим возвращения к уже прочитанному. Последовательность текстов для чтения определяется принципом перехода от базового к Первому сертификационному уровням. Содержательная часть соответствует градуальной серии лексических минимумов данных уровней. Такой принцип обеспечивает объективный унифицированный контроль повышения уровня владения русским языком.

Анализ и апробация существующих пособий по чтению показали, что на сегодняшний момент нет универсального адаптационно ориентированного учебного пособия по комментированному чтению для студентов начального курса обучения. В связи с этим возникла необходимость создания нового подхода к разработке учебного пособия для студентов-иностранцев первого года обучения, направленного на развитие навыков чтения и вместе с тем, ориентированного на адаптацию иностранных студентов к учебно-профессиональной среде вуза и социокультурной среде города Санкт-Петербурга. Опыт создания подобного пособия был реализован на кафедре русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена[3].

Актуализация диктуется, прежде всего, ежегодным увеличением количества, обучаемых на начальном курсе, студентов, не адаптированных к пребыванию в иной этнокультурной среде. Появление подобного учебного пособия будет способствовать не только более эффективному развитию умений использовать различные стратегии чтения в зависимости от коммуникативной установки, но и содействовать более быстрому приспособлению студентов-иностранцев, впервые прибывших в Санкт-

Петербург, к социокультурной, языковой и учебно-профессиональной среде города.

Тематическое наполнение разработанного учебного пособия по комментированному чтению «Петербургский букварь» соответствует «Требованиям к базовому и Первому сертификационному уровням владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль» с включением регионального компонента. Тематика текстов актуальна для бытовой, социокультурной, учебно-профессиональной и языковой сфер общения. Основные тексты – авторские, тексты для дополнительного чтения - с минимальной степенью адаптации в соответствии с лексико-грамматическим материалом базового и Первого сертификационного уровней. Тематический блоковый план: «Знакомство», «Я учусь на начальном курсе», «Мой дом», «Пойдем, поедим?!», «Покупки», «Выходной день», «Путешествие», «Здоровье». Адаптационно ориентированы следующие блоки: «Мой университет РГПУ им. А.И.Герцена», «Мой день в университете», «Санкт-Петербург в истории России», «Прогулка по Невскому проспекту», «Петербург и петербуржцы в годы Великой Отечественной войны», «Санкт-Петербург в творчестве российских художников». Блок дополнительных текстов для чтения содержит несколько биографических текстов «Император Петр Первый», «Екатерина Вторая – императрица эпохи Просвещения», «Великий физиолог И.П.Павлов», а также лексически и грамматически адаптированных текстов культуроведческой направленности: «Псков», «Новгород», «Великое княжество Московское», «Русская былина», «Русская икона», «Как появился русский театр». Знакомство иностранных учащихся с такими темами, как «Русская деревня», «Русская баня», «Верования древних славян», «Русская национальная одежда» позволит учащимся адекватно воспринимать ритуальную составляющую бытового коммуникативного поведения русских, отраженную в паремиях.

Все тексты по семантике и функциям делятся на несколько типов: *описание, повествование, рассуждение и сообщение*. Типы текстов отличаются друг от друга коммуникативной целью, композиционно-логической структурой и комбинацией языковых средств [6: 145]. В создаваемое учебное пособие будут включены только 3 вышеперечисленных типа текстов:

1. Тексты-описания характеризуют предмет описания, его качества и свойства. Тексты состоят из двух основных частей: выделение предмета речи и описание его признаков. Например, текст «*«Рассказ экскурсовода в Музее истории города»*».

2. Тексты-повествования отражают события и действия в их временной последовательности. Например, тексты «*«Чем заняться в выходные?»*», «*Мой день в университете: письмо Элиф*».

3. Тексты-сообщения содержат информацию событийного характера. Например, текст «*Новый студент*».

Вместе с тем, разработан новый тип текста с адаптационной функцией, направленный на ускоренную успешную ориентацию иностранных студентов в образовательной среде вуза и социокультурной среде города Санкт-Петербурга, что было продиктовано идеей поддержания у иностранных студентов интереса к вузу как обогащающей и стимулирующей среде [1:116-129]. Например, тексты «*Мой университет РГПУ им. А.И.Герцена*», «*Мои друзья – гости Санкт-Петербурга*». Все тексты могут быть смешанного типа.

В соответствии с требованиями к речевым умениям Первого сертификационного уровня по окончании начального курса обучения студент-иностранец должен:

- уметь понимать тему, проблему и основное содержание прочитанного текста;
- находить необходимую информацию;
- понимать как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной;

- адекватно понимать выводы и оценки автора [8:8].

Объем предъявляемого текста: для изучающего чтения – 400-500 слов; для других видов чтения – до 1000 слов [8: 22].

Организация занятий по комментированному чтению предполагает реализацию ряда дидактических, лингвистических, психологических и собственно методических принципов обучения иностранному языку:

- принцип активности, предполагающий активное действие психических механизмов учащихся (мышления, памяти, внимания) в процессе восприятия письменного текста и продуцирования речи на иностранном языке;
- принцип системности, реализующийся в выборе тем, расположении учебного материала и усвоении знаний, умений и навыков в определенной последовательности;
- принцип научности, который заключается в необходимости знакомить студентов с объективными данными и фактами, что позволяет выработать у учащихся умение анализировать, обобщать прочитанную информацию;
- принцип минимизации культурно-языкового материала, являющийся необходимым при изучении явлений культуры в иностранной аудитории, так как существование большого количества форм проявления культуры в языке усложняет овладение ими за время обучения в полном объеме;
- принцип учета адаптационных процессов;
- принцип коммуникативности;
- принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности;
- принцип учета уровня владения языком [9: 148].

Структура урока по комментированному чтению состоит из 3 этапов: предтекстового, текстового и послетекстового. Традиционно задачей предтекстового этапа признается «целенаправленное формирование психологических механизмов чтения, объяснение новых слов и грамматических явлений и тренировка в их употреблении, снятие возможных страноведческих и содержательных трудностей текста» [5:206].

Предтекстовые задания могут требовать ответа на какие-либо вопросы,

поиска значения новых слов в словаре, обращения внимания на определенные грамматические конструкции и пр. На предтекстовом этапе работы необходимо учитывать тот факт, что читатель иноязычного текста чаще всего встречается с трудностями языкового (лингвистического) характера, являющимися следствием недостаточного уровня владения языком. Поэтому упражнения первого этапа работы с текстом призваны, прежде всего, снимать языковые (грамматические и лексические) трудности. Притекстовая работа на занятиях по комментированному чтению представляет собой два этапа: 1) непосредственное чтение текста и 2) проверка того, насколько адекватно понята информация текста.

Послетекстовый этап направлен на аналитическое осмысление содержания. Примеры формулировки послетекстовых заданий: *Найдите в тексте ответы на вопросы; Закончите предложения, выбрав правильный ответ; Найдите в тексте антонимы. Прочитайте предложения с найденными словами* и др.

Послетекстовые задания адаптационно ориентированных текстов направлены на формирование навыков и умений максимального последующего использования, полученной в процессе чтения информации, во всех сферах жизнедеятельности иностранных учащихся в Санкт-Петербурге с целью краткосрочного завершения их адаптационных процессов в инокультурной среде.

### **Литература**

1. *Аркадьева Т.Г., Владимирова С.С., Федотова Н.С.* Направления организации учебно-профессиональной адаптации иностранных студентов в российском вузе. // Образование и наука. 2012. № 5. С.116-129.
2. *Балыхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.

3. Бадестова А.В., Владимирова С.С. Петербургский букварь: Адаптационное учебное пособие для иностранных студентов по комментированному чтению. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2015
4. Владимирова С.С., Кузьмина И.Е., Пшенко К.А. Социальные установки в профессиональной адаптации студентов-иностранцев к обучению в российском ВУЗе.// Человек и образование. 2011. № 4. С.80-85.
5. Глухов Б.А., Шукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1993.
6. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение/ Н.П.Андрюшина и др. – 6-е изд. – СПб.: Златоуст, 2013.
7. Султанова И.В. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов-психологов (на материале английского языка).//Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Пятигорск, 2007.
8. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль/ Н.П.Андрюшина и др. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2012.
9. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. – М.: Филоматис, 2007.

**Никитина Е.А., Васильева К.В.**

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Тел. 8(921)7901824

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ И РЕЧЕВЫХ  
УМЕНИЙ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ  
К ТЕСТИРОВАНИЮ НА ТРКИ II**

В Институте Международных образовательных программ (ИМОП) Санкт-Петербургского государственного политехнического университета (СПбПУ) ежегодно проходят обучение русскому языку иностранные студенты более чем из 60-ти стран мира.

В последние десятилетия изменяются качественные характеристики контингента учащихся: на обучение в ИМОП СПбПУ приезжают не только выпускники школ, но и высококвалифицированные специалисты разного профиля с высшим образованием. Многие из них, планируют в дальнейшем, так или иначе, связать свою деятельность с проживанием в России.

Традиционно на начальном и среднем этапах считается достаточным освоение учащимися только кодифицированного литературного языка. Однако в настоящее время актуальным является создание учебных курсов, включающих языковой материал обиходно-разговорного стиля речи, обеспечивающий возможность выхода в реальную коммуникацию. Из всего этого следует, что курс русского языка в период базовой подготовки должен быть более универсальным и объёмным, нежели в прежние времена, поскольку спектр языковых потребностей современных учащихся значительно расширился.

Особенности языковой системы и изменения в грамматике и лексике во многом обусловлены особенностями современной культуры и политической обстановки. В основе обучения языку должно быть знание основных закономерностей этого языка и особенностей его функционирования. Преподавателю русского языка нельзя иметь упрощенное представление о языке и воспринимать его только как средство передачи внешней информации. Для того чтобы подготовить студентов, владеющих русским языком на достаточно высоком уровне, необходимо знакомить их с основами теории русского языка, сложившейся в русской лингвистике.

На кафедре русского языка как иностранного ИМОП СПбПУ для учащихся продвинутого этапа обучения созданы новые учебные планы и программы [17].

Многие учащиеся продвинутого этапа обучения в качестве формы итогового контроля выбирают тестирование на второй сертификационный уровень владения русским языком. Сертификат ТРКИ-2 свидетельствует о достаточно высоком уровне коммуникативной компетенции иностранного гражданина во всех сферах общения. Этот уровень позволяет кандидату вести профессиональную деятельность на русском языке.

В Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета уже 16 лет функционирует Центр тестирования иностранных граждан, где можно пройти тестирование на I, II, III и IV уровни владения русским языком. На кафедре «Русский язык как иностранный» созданы учебники [8,9], учебные пособия [10, 14], тестовые материалы [11], аудио- и компьютерные версии [12,13,14] для успешной подготовки иностранных граждан к тестированию на все уровни владения русским языком.

Тестовый контроль предполагает проверку сформированности языковых навыков и речевых умений при реализации определенных тактик речевого поведения в основных видах речевой деятельности – чтении, письме, говорении и аудировании.

Аудирование традиционно считается одним из самых сложных видов речевой деятельности при обучении иностранных студентов русскому языку. Особо актуальной проблема формирования навыков аудирования русской речи становится при подготовке учащихся к тестированию на II уровень владения русским языком как иностранным. В систему тестов по аудированию на указанном уровне включены задания на понимание диалогов, рекламной информации, фрагментов художественных фильмов, интервью, новостных сообщений на русском языке. При этом адекватное понимание предъявляемых аудиотекстов проверяется на уровнях общего, детального и критического понимания, оценивается также умение понимать эксплицитно выраженные социокультурные мотивации и формы поведения.

Предъявляемый аудиотекст должен соответствовать нормам современного русского литературного языка.

При подготовке к тестированию на II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным в области аудирования соискателю следует обратить серьёзное внимание на работу с рекламными текстами.

Благодаря своей динамичности и отзывчивости на актуальные процессы, происходящие в современном русском языке, рекламные тексты выступают в роли естественного контекста для введения, тренировки и закрепления языкового материала.

Текст рекламного объявления характеризуется цельностью, связностью, коммуникативной направленностью и имеет следующие особенности:

- употребление повторов (фонетический и ритмический повтор), повышающих экспрессивность данных текстов, тема-рематических цепочек с преобладанием сквозной темы, параллельных и эллиптических конструкций;
- синтаксис рекламы отражает характеристики всех стилей русского языка (лаконичность, компрессия смысла, динамизм, экспрессивность, императивность, структурно-смысловое выделение в тексте наиболее важной информации);
- преимущественное употребление конструкций простого предложения (в некоторых случаях рекламный микротекст может быть представлен словосочетанием или одним словом);
- не использование отрицательных форм, так как они создают негативное впечатление о товаре или услуге, чего рекламный текст должен избегать, создавая положительный образ;

Интерпретация перечисленных особенностей рекламных текстов вызывает определенные трудности у иностранных учащихся в процессе их восприятия на слух. В связи с этим при формировании аудитивной компетенции при подготовке кандидатов к тестированию на II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным необходимо:

- переосмыслить и скорректировать некоторые методические приёмы по использованию рекламных текстов при подготовке к тестированию на ТРКИ;
- предлагать упражнения на распознавание перечисленных выше грамматических конструкций и лексических средств, характерных для рекламных текстов;
- отбирать языковой материал, включающий грамматические конструкции и лексические средства, соответствующие трудности предъявляемых на тестировании аудиотекстов;
- своевременно обновлять текстовые материалы в связи с изменением социокультурного фона и особенно общественно-политических реалий в мире.

Проблема отбора текстового материала и формирование аудитивной компетенции иностранных учащихся на материале рекламных текстов получила освещение в научных исследованиях[15].

Преподавателями кафедры русского языка как иностранного разработан учебно-методический комплекс для подготовки к прохождению субтеста «Аудирование», созданный на основе рекламных текстов, которые сопровождаются системой притекстовых упражнений. Данный учебно-методический комплекс включает учебное пособие, аудиокурс, а также компьютерную программу.

Использование учебно-методического комплекса способствует формированию навыков аудирования рекламных текстов и повышению качества подготовки учащихся к тестированию на II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным.

Также со студентами проводится большая работа при подготовке к субтесту «Чтение». Наряду с изучающим и ознакомительным чтением, большое внимание уделяется отработке навыков поискового чтения, целью которого является быстрый поиск необходимой информации в тексте.

При подготовке к субтесту «Письмо» работа направлена на обучение студентов дифференцированию функциональных стилей русского языка и умению излагать свои мысли письменно, используя каждый из этих стилей. В процессе обучения официально-деловому стилю студентам предлагаются упражнения на составление резюме. Данное задание всегда воспринимается студентами как весьма актуальное, а мотивация к успешному выполнению данного задания достаточно высока, т.к. получение сертификата второго уровня даёт возможность иностранным гражданам получить работу в России и в совместных, международных фирмах.

Областью применения официально-делового стиля современного русского языка является сфера общественно-деловых отношений. Резюме, как жанр официально-делового стиля, по словарю лингвистических терминов Т.В. Жеребило [5], определяется как самохарактеристика, составляемая при приёме на работу. Документ информационного характера, в котором подчеркиваются все положительные стороны кандидата на вакантное место. Большой толковый словарь под редакцией С.А. Кузнецова [4] дефинирует резюме как сведения о своём образовании, профессиональных навыках, опыте и т.п., которые сообщает претендующий на какую-либо работу. Жанр резюме относится к административному подстилю официально-делового стиля [18].

Перед началом работы непосредственно с жанром резюме, студентам даётся характеристика официально-делового стиля, обозначается область его применения и приводятся примеры документов в этом стиле. Затем преподаватель предлагает обучающимся 3-5 вариантов готовых резюме. Данные образцы не представляет труда найти на многочисленных интернет-порталах, специализирующихся на помощи в поиске работы. Студентам предлагается ознакомиться с текстами резюме и выделить в них общие структурные единицы (контактная информация кандидата; информация об образовании; информация об имеющемся опыте работы; дополнительная информация о знаниях, умениях и навыках; личностные качества кандидата;

информация о достижениях и рекомендациях). После выявления, в ходе дискуссии со студентами, вышеуказанных композиционных частей, производится последовательный анализ, каждой из них. А именно, студентам предъявляются варианты фраз-клише, потенциально-применимых в каждой части резюме, вводится новая лексика, объясняются правила хронологического расположения информации. При обсуждении личностных качеств, вводится термин «социально-желаемые» ответы, рассматриваются возможные ошибки в оформлении текста. По завершению обсуждения студентам предлагается самостоятельно написать (составить) свои резюме.

В завершении занятия проводится закрепление, полученных знаний об официально-деловом стиле, на примере жанра резюме, по средствам ролевой игры «Собеседование, при устройстве на работу». Студентам предлагается по очереди играть роли работодателей и соискателей работы. Благодаря включению в занятие ролевой игры происходит вербализация письменного текста и закрепление материала.

При подготовке ко всем субтестам используются учебные пособия: Парецкой М.Э. [6], Маковой М.Н. и Усковой О.А. [16], Аверьяновой Г.Н. [20], Андриюшиной Н.П. [3], Ананьиной Н.Н. [1,2] и др., содержащие специализированные тренировочные упражнения и тесты.

Таким образом, с учетом изменившихся качественных характеристик контингента в ИМОП СПбПУ в настоящее время особое внимание уделяется подготовке иностранных студентов продвинутого этапа обучения.

#### Литература:

1. Ананьина Н.Н. Мозаика: учебный комплекс по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень: общее владение. Книга для студента / Н.Н. Ананьина, Л.М. Гриценко, Т.А. Демидова, А.П. Митяева, А.М. Мухачева, Е.В. Цой; Национальный исследовательский Томский

политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 130 с.

2. Ананьина Н.Н., Гриценко Л.М., Демидова Т.А., Митяева А.П., Мухачева А.М., Цой А.В. Мозаика: учебный комплекс по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень: общее владение: учебное пособие / Н.Н. Ананьина, Л.М. Гриценко, Т.А. Демидова, А.П. Митяева, А.М. Мухачева, Е.В. Цой; Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 52 с.

3. Андрюшина Н.П., Макова М.Н.  
Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2008. – 140 с.

4. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. Кузнецов С.А. – СПб.: «Норинт», 2000. — 1536 с.

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

6. Захарова А.И., Лукьянов Е.Н., Парецкая М.Э., Савченкова И.Н., Шакирова Г.Р. Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Выпуск 3. Письмо: учебное пособие / под общ. ред. М.Э. Парецкой. – СПб.: Златоуст; Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2009. – 96 с.

7. Золина О. Е. Синтаксические средства языка и их стилистическая роль в рекламных текстах. Дис. к. ф. н. Москва 2006, – 179 с.

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

9. КапитоноваТ.И., Баранова И.И., НикитинаЕ.А. и др. Рабочаятетрадьпограмматикедляиностранныхучащихся (Iуровень). –СПб.: Златоуст–ИМОП, СПбГПУ, 2003 г., – 192 с.

10. КапитоноваТ.И., Баранова И.И., НикитинаЕ.А. и др. Проверьтесебя.

ТренировочныетестыпограмматикерусскогоязыкадляиностранныхучащихсяI сертификационныйуровень. –СПб.: СПбГПУ, 2004 г. – 101 с.

11. КапитоноваТ.И., БарановаИ.И., НикитинаЕ.А. и др. Тесты, тесты, тесты...Пособиедляподготовкиксертификационномуэкзаменуполексикеиграмматике. – 5-е изд. –СПб.: Златоуст, 2011. – 140 с.

12. КапитоноваТ.И., БарановаИ.И., НикитинаЕ.А. Тренировочныетестыполексикеиграмматике (элементарныйибазовыйуровень)». Компьютернаяверсия. –СПб.: изд-во«Златоуст», 2006 г.

13. КапитоноваТ.И., БарановаИ.И., НикитинаЕ.А. Тренировочныетестыполексикеиграмматике (первыйуровень). Компьютернаяверсия. –СПб.: изд-во«Златоуст», 2006 г.

14. КунинаЛ.Г., НикитинаЕ.А. и др. «Первыедиалогипо-русски (аудиокурспораговорнойпрактике)». Учебноепособие. –СПб.: СПбГТУ, 2001 г., –146 с.

15. Квон Сун Ман, Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся. Дис. к.п. н. Москва, 2006, –162 с.

16. МаковаМ.Н., УсковаО.А. Вмирелюдей. Вып. I. Письмо. Говорение: учебноепособиепоподготовкекэкзаменупорусскомуязыкудлягражданзарубежныхстран (ТРКИ-2 –ТРКИ-3). –СПб.: Златоуст, 2013. – 288 с.

17. Никитина Е.А. Подготовка иностранных граждан в вузы Российской Федерации на основе гибких моделей обучения. – Известия Волгоградского государственного технического университета: межвуз. сб. науч. ст. – Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания». Вып. 12. – 2013. – №2 (105). – С. 50-58.

18. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожин; члены редколлегии: Е.А. Баженова, М.П. Котюрова, А.П. Сковородников. — 2-е изд., испр. и доп. — М. Флинта; Наука, 2006. - 696 с.

19. Толковый словарь рекламы. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.headmade.ru/terms/>

20. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Аверьянова Г.Н. и др. – М. – СПб.: Златоуст, 1999. – 112 с.

Nikitina Elena, Vasileva Kristina

Saint-Petersburg State Polytechnic University

## **Improving language and speech skills of foreign students in preparation for TORFL level B2**

### **Аннотация:**

В статье рассматриваются лингвометодические основы организации курсов русского языка как иностранного для учащихся продвинутого этапа обучения в ИМО ПСПбПУ. Освещаются проблемы обучения особенностям официально-делового стиля речи. Предлагается учебно-методический комплекс для подготовки иностранных студентов к прохождению

убтестапоаудированиюврамкахтестированиянавторойсертификационныйуровеньвладениярусскимязыкомкакиностранном.

**Ключевые слова:** продвинутыйэтапобучения, аудирование, учебно-методическийкомплекс,официально-деловойстиль.

**Abstract:** In given clause the linguomethodical bases of organization of the Russian as a foreign language course for advanced learners are described. The training and methodical complex on listening of Russian speech is offered.

**Key words:** advanced level, listening comprehension, training and methodical complex. the official business style.

УДК 372.881.161.1

**Волошинова Т.Ю.**

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет

**АЛГОРИТМИЗАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ СЛОЖНЫМ СЛУЧАЯМ СОГЛАСОВАНИЯ ПОДЛЕЖАЩЕГО И СКАЗУЕМОГО)**

Одной из проблем современного русского литературного языка является конфликт между содержательной и формальной стороной языкового знака. К подобного рода 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: большинство избирателей проголосовало/проголосовали; пять студентов присутствовало/присутствовали на занятии; брат с сестрой пришел/пришли. Иногда к этой же группе относят также подлежащее - ряд однородных членов: эксперимент провел/провели профессор и его аспиранты.

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 12 страниц (§§ 671-690 в «Грамматике русского языка» [2, с.497-508], §§2244-2249 в «Русской грамматике» [4, с.224-245]); кроме того, существуют справочники для издателей и редакторов, например [3, с.257-274], [6, с.302-318] и др. Рекомендации носят не очень системный, а часто и противоречивый характер, что, несомненно, затрудняет восприятие грамматического материала не только иностранцами, 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 [5, 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 [1, 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. При этом автор с успехом использовал предлагаемые методические приемы и при обучении студентов-гуманитариев.

Будучи ограниченными рамками доклада, приведем в качестве примера только один из предлагаемых алгоритмов (рис 1).

Пример			Фактор ы, влияющ ие на выбор формы числа сказуем ого			Пример
--------	--	--	--	--	--	--------

				↓			
<i>Большинство молодежи жи (ед.ч.) былО на лекции</i>	ед.ч.с казу-евого	← «зависимое» слово в Р.п. ед.ч.:	← особенн ости «зависимого <sup>б</sup> » слова в составе подлежа щего	—	несколько «зависимых» слов в Р.п. МН.ч.:	—	МН.ч.с казу-евого <i>Большинс тво бакалавро в, магистров аспирант ов были на лекции</i>
				↓			
				нет			
				↓			
<i>Подавля ю-щее (ед.ч.) больши нство студен тов былО на лекции</i>	ед.ч.с казу-евого	← определен ие в форме ед.ч.	← особенн ости определ ения при подлежа щем	—	причастный оборот/прид аточное определител ьное предложени е со словом который, причем причастие/с лово который стоит во	—	МН.ч.с казу-евого <i>Большинс тво студенто в, которые (МН.ч.) изучают культуру речи (изучающи х культуру речи), были на</i>

<sup>б</sup> 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*.

					мн.ч.		лекции
				↓			
				нет			
				↓			
На лекции был О большинство студентов	ед.ч.с казу- емого	← сказуемое стоит перед подлежащ им	← особенн ости сказуем ого	— сказуемые являются однородны ми  или  именная часть сказуемого имеет форму мн.ч.  или  сказуемое оторвано от подлежащег о	— мн.ч.с казу- емого	Большинс тво студенто в <u>былИ</u> на лекции, <u>занималИс</u> <u>ь</u> самостоя тельно и прекрасно <u>сдалИ</u> экзамен.  Большинс тво студенто в сталИ хорошими <u>специалис</u> <u>тами</u> (мн.ч.)  <u>Большинс</u> <u>тво</u> <u>студенто</u>	

							<i>в, несмотря на плохую погоду и предпразд ничный день, все- таки <u>былИ</u> на лекции</i>
				↓			
				нет			
				↓			
<i>Большинство скамеек (неодуш.) в парке было окрашено белой краской</i>	ед.ч.с казу- емого	← в предложе нии говорится о неодушев ленном предмете	← особенн ости общего смысла предлож ения	в предложени и говорится об активных действиях одушевленн ых субъектов	—	мн.ч.с казу- емого	<i>Большинс тво студенто в с энтузиазм ом работалИ на субботник е</i>
				↓			
				нет			
				↓			
<i>Большинство</i>		←	допусти		—		<i>Большинс</i>

<i>нство</i>				ма			<i>тво</i>
<i>студен</i>				форма			<i>студенто</i>
<i>тов</i>				как			<i>в былИ на</i>
<i>былО на</i>				ед.ч., так			<i>лекции</i>
<i>лекции</i>				и мн.ч.			
				скажем			
				ого			

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

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. Количество совершаемых действий относительно невелико, все выполняемые операции понятны и не требуют специальной тренировки. 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. Гальперин П.Я., Леонтьев А.Н. Теория усвоения знания и программированное обучение//Советская педагогика. 1964. №2. С.56-66.
2. 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.
3. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке. М.: Айрис-пресс, 2010. С.257-274.

4. Русская грамматика/ под ред. Н.Ю.Шведовой. М.: Наука, 1982. Том II. Синтаксис. С. 224-245.
5. Русский язык и культура речи. Семнадцать практических занятий/ под ред. Е.В.Ганапольской, А.В.Хохлова. СПб.: Питер, 2012. С.140-153.
6. Справочник по русскому языку: правописание, произношение, литературное редактирование/ Д.Э.Розенталь, Е.В.Джанджакова, Н.П.Кабанова. М.: Айрис-пресс, 2010. С. 302-318.
7. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). М.: изд-во МГУ, 1984.

**Voloshinova T.U.**

## **ALGORITHMIZATION OF THE GRAMMATICAL MATERIAL AS A METHOD FOR OPTIMIZATION OF EDUCATION IN TECHNICAL UNIVERSITY**

The article is devoted to the problems of algorithmization of the grammar material as a method for optimization of education in the technical university. The methodic of preparing and presentation 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 Nominative and a noun in Genitive)” is proposed. The author recommends the linguistic analysis of the theoretical material as the main method of algorithmization; the efficiency of the offered methodic is confirmed by the pedagogical practice.

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

Статья посвящена проблемам алгоритмизации грамматического материала как способу оптимизации обучения в техническом вузе. 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.

**А.В. Гончарова**

## **ИЗУЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАНЦЕВ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИИ**

Итак, область нашего анализа – невербальные средства общения, а именно их культурная специфика. К невербальным средствам общения мы относим кинесику(жесты, мимику, поза, походку, осанку и др., визуальный контакт), просодику, а также экстралингвистические средства (паузы, плач, вздох и др.).

В частности, остановимся на кинесике, под которой понимается моторика различных частей тела, отображающая эмоциональные реакции человека.

Итак, жесты. Это разнообразные движения руками и головой. Не секрет, что конкретный смысл отдельных жестов различен в разных культурах. Однако во всех культурах есть сходные жесты, среди которых можно выделить:

- коммуникативные (жесты приветствия, прощания, привлечения внимания, запреты, утвердительные, отрицательные, вопросительные и т.д.);

- модальные, т.е. выражающие оценку и отношение (жесты одобрения, удовлетворения, доверия и недоверия и т.п.);

- описательные жесты, которые имеют смысл только в контексте речевого высказывания.

Наименее культурно специфичными являются описательные жесты, так как они точнее всех отображают реальную действительность. Коммуникативные жесты во многих странах с родственными культурами часто схожи при интерпретации. Наиболее специфичны модальные жесты. Обратимся к конкретным примерам.

Проблема понимания и адекватной интерпретации жестов появляется уже на первом занятии по русскому языку как иностранному. Именно коммуникативные жесты становятся первыми в ряду тех, что предстоит усвоить иностранцу. Параллельно с фразами «Здравствуйте!», «Привет!», «До свидания!», «Пока!» и под. студент-иностранец должен знать, что они сопровождаются специфическим махом рукой. В деловой обстановке или в ситуации, когда собеседник на большом расстоянии возможен кивок головой или поклон. Совсем другие жесты используются в неформальной обстановке, в молодежной среде. Иностранному студенту обязательно рано или поздно сталкивается с непониманием происходящего.

Проблема понимания жестов имеет и другую сторону. Наряду с усвоением русской коммуникативной культуры, студент-иностранец продолжает пользоваться теми, которые усвоил на родине. Поэтому не лишним будет вопрос преподавателя, как приветствуют, прощаются и т.п. в его стране. Чтобы преподаватель адекватно оценивал не только речь, но и жесты и поведение иностранца, необходимо постоянно расширять свой культурный кругозор, знакомиться в том числе с коммуникативными культурами других стран.

Например, жест «коза» в нескольких областях Африки эквивалентен демонстрации среднего пальца. А уроженцы Бразилии и Венесуэлы могут показать вам ее, желая удачи.

Возьмем еще один известный жест — сложенные колечком указательный и большой пальцы. В России он интерпретируется как «все отлично», бразильцы и португальцы считают его оскорбительным. А многие мусульмане воспримут этот жест как обвинение в гомосексуализме.

Поднятый вверх большой палец тоже не во всех странах означает «отлично». Студенты из Индонезии поймут его как указание, а приехавшие из Бангладеша, Нигерии или Ближнего Востока подумают, что их хотят оскорбить.

Кукиш (фига), который у нас обычно означает что-то вроде «а фиг тебе», в Латинской Америке, Турции и странах Средиземноморья является оскорбительным жестом – аналогом среднего пальца в большинстве других стран.

В российской традиции общения мы не придаем особого значения левой или правой руке. Но на Ближнем Востоке, у тех, кто исповедует ислам, она считается нечистой. Таким образом, социально значимые действия лучше совершать правой рукой.

В России жестом одобрения являются обычно аплодисменты, в арабском мире удовлетворение от мысли оратора проявляют хлопком собственными вытянутыми пальцами по ладони собеседника.

Если студент-араб импульсивно и резко поднимает вверх согнутые в локтях руки по обе стороны от лица, вращает кистями обеих рук, то можно говорить, что он очень сильно возмущен. Если же трёт одну ладонь о другую, значит отказывается делать то, о чем его просят.

Таким образом, даже эта небольшая подборка примеров позволяет нам сделать вывод о том, что важно правильно интерпретировать поведение и жесты иностранных слушателей подготовительных факультетов и иностранных студентов вуза. Еще важнее проинформировать их о российских традициях невербального общения, а также научить правильно использовать невербальные средства общения в соответствии с обстановкой.

Отдельного внимания заслуживает акустическая система невербальных средств коммуникации (интонация и ее компоненты: сила голоса, высота тона, длительность, темп, ритм, тембр, фразовое и логическое ударения, пауза).

Интонация, являясь основным средством акустической системы, в то же время служит сопроводительным средством, оформляющим каждое предложение и высказывание. Важно помнить, что с помощью интонации в русском языке различают коммуникативные типы предложений: повествование, вопрос, побуждение, восклицание. Интонация также активно участвует в актуальном членении предложения: противопоставлении одних элементов высказывания другим или, напротив, интонационном привязывании одного слова к другому. Неоспоримую роль интонация играет в модально-эмоциональном оформлении высказывания, в передаче внутренних состояний субъекта: удивления, недовольства, печали, радости, тревоги, страха, гнева и т. д.

Неслучайно на элементарном этапе усвоению интонационных конструкций посвящено много учебных часов. Преподавателю необходимо проявлять актерское мастерство, ярко интонируя. Компетентность преподавателя РКИ проявляется здесь в том, насколько правильно подобраны игровые ситуации для занятий, насколько полно они реализованы.

Не менее важно уделять внимание мимике и взгляду. Если китайских студентов преподаватель должен активизировать и стимулировать, то арабских и африканских студентов напротив четко ограничивать в проявлении эмоций мимическими средствами. Общение с китайскими студентами затруднено тем, что они традиционно очень закрыты, в китайской культуре не принято выражать эмоции так открыто, как в русской. Не стоит забывать и о такой особенности невербального общения, как размер зоны личного пространства. Если говорить упрощенно, чем жарче страна и темпераментнее ее население, тем меньше допустимое расстояние между собеседниками при общении. Так, в Европе допустимым расстоянием

считается 70 см (расстояние вытянутой руки), а в Латинской Америке можно подойти к собеседнику на расстояние 30 см, и это не будет считаться грубым нарушением личного пространства. В России действуют в этом отношении европейские нормы. Очень важно донести их до иностранных студентов, особенно из латиноамериканских и арабских стран.

Итак, резюмируем. Коммуникативный процесс обучения русскому языку как иностранному будет неполным, если при этом не учитываются невербальные средства. Эти средства играют большую вспомогательную, а иногда и самостоятельную роль в общении. Вместе с вербальной системой невербальные средства обеспечивают обмен информацией, необходимый людям для организации совместной деятельности, передачу их эмоционального состояния.

Проблемы межкультурного взаимодействия давно и широко обсуждаются в литературе (И.А. Стернин, В.И. Шаховский и др.). Но накопленный опыт необходимо активнее использовать в учебных пособиях и в непосредственном обучении. Выбор учебных ситуаций преподавателем должен осуществляться не только с целью усвоения определенной грамматики и лексики, но и с целью отработать интонационные конструкции и другие невербальные средства. Особенно важно подобрать такие ситуации, в которых наиболее ярко проявляются особенности коммуникативного поведения представителей разных культур и наций.

#### Литература

1. Одинцова И.В. Учебная коммуникативно-речевая ситуация и учебно-речевая ситуация как методические категории // Вестник ЦМО МГУ, 2010, № 1. Методика. – С. 50-55.
2. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам/ Пер. с англ. Н.Е. Котляр. – Н. Новгород: АйКью, 1999.

GoncharovaAnastasiyaVladimirovna

## LEARNING NON-VERBAL MEANS OF COMMUNICATION AS AN IMPORTANT COMPONENT OF TRAINING FOREIGNERS TO STUDY IN RUSSIA

Ключевые слова: невербальное общение, жесты, интонация, культурная специфика, межкультурное взаимодействие.

Keywords: nonverbal communication, gestures, intonation, cultural specificity, cross-cultural interaction.

Аннотация: Коммуникативный процесс обучения русскому языку как иностранному будет неполным, если при этом не учитываются невербальные средства. Эти средства играют большую вспомогательную, а иногда и самостоятельную роль в общении. Выбор учебных ситуаций преподавателем должен осуществляться не только с целью усвоения определенной грамматики и лексики, но и с целью отработать интонационные конструкции и другие невербальные средства. Особенно важно подобрать такие ситуации, в которых наиболее ярко проявляются особенности коммуникативного поведения представителей разных культур и наций.

Annotation: A communication process of teaching Russian as a foreign language would be incomplete if it excludes non-verbal means. These funds play an important auxiliary, and sometimes an independent role in communication. Range of learning situations the teacher should be not only for the purpose of learning specific grammar and vocabulary, but in order to work out the intonation designs and other nonverbal means. It is especially important to pick up such a situation in which the most pronounced features of the communicative behavior of representatives of different cultures and nations.

## **РЕЗУЛЬТАТИВНАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБНИКОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ПО ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ПРОФИЛЮ**

Авторы пособий по научному стилю речи Политехнического института создали эффективную и результативную базу для преподавания русского языка как иностранного. Этими авторам являются И.Э. Кружков, Н.М. Янкевич, И. Ю. Смелкова и Е.Н.Алымова. Созданные ими учебники («Русский язык для экономистов (Микроэкономика)» и «Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (экономический профиль)» [1,2] способствуют правильному и стабильному формированию основных учебных и речевых умений и навыков по овладению профессиональной и коммуникативной компетенциями.

Результативность данных пособий заключается в том, что учебный материал и языковые упражнения предоставляют преподавателю свободу в выборе методов и способов преподавания научного стиля речи, а также облегчают студентам процесс овладения как профессией, так и знаниями по русскому языку. К основным признакам и преимуществам пособий Политехнического института по экономике принадлежат такие, как логичность, полиструктурность, дидактическая выверенность, лингвоцентризм, профессионально-социальная аргументированность и обусловленность, а также пропедевтичность и системная потенциальность для креативной работы.

Многие преподаватели вуза отмечают, что бинарное сочетание активной и пассивной лексики и грамматики, правила и принципы построения предложения и его трансформации, а также анализ аутентичных текстов по экономике совмещаются с коммуникативной нацеленностью и полным

соответствием всем стандартам и программам образования и воспитания в высшей школе.

Пресуппозитивность (истинность и достоверность) профессиональной информации подтверждается предтекстовыми и послетекстовыми упражнениями, в ходе выполнения которых студенты приобретают языковую компетенцию наравне с развитием прогностических общеучебных умений по декодированию и репродукции речевого целого.

Пролонгация (поступательное продвижение вперед и изучение без остановки) континуума текстов по экономике основывается на проверенных фактах социальной практики, помогает учащимся студентам понять реальный мир экономики и сферу русского научного стиля речи.

Мотивационное превосходство данных пособий заключается в последовательном углублении и расширении тех понятийных и языковых категорий, которые были изучены студентами на этапе предвузовской подготовки. Оно сказывается на уровне заинтересованности к предмету экономики (он повышается с каждым занятием). Переводная основа презентации языковых единиц, то есть словарное обеспечение учебников не выглядит второстепенным, а является частью учебного процесса по анализу профессионально значимой информации.

Позитивная лингвосемиотическая энтропия текстов создает благоприятную основу для дальнейшего изучения экономики. Акселерация новизны осуществляется за счет введения наглядных, эксплицитно выделенных блоков, разделов, схем учебного рода с помощью детального ускорения презентации в графиках, в словарных и трансформационных моделях построения слова, словосочетания и предложения.

Корреспонденция (соответствие) тем курса и тем учебника, а также расчет на многонациональную аудиторию выдают предназначенность для активной работы в аудитории и вне аудитории. Ориентация на совершенствование коммуникативной компетенции и профессионального уровня владения речью проявляются уже при анализе первых страниц. Актуальность и новизна

данных пособий не устаревает по причине того, что макро- и микроэкономические явления, рассматриваемые в них, всегда остаются насущными.

Наиболее сложные проблемы лингвометодики снимаются и решаются в ходе использования данных пособий. Научная привлекательность учебников задается с помощью решения практических и теоретических задач на базе комплексного когнитивного подхода к языку с опорой на теорию деятельности и профессиональное погружение студентов в научную среду. Онтологическое понимание связей между картиной мира экономистов и выражением данного миропонимания в языковой системе отражается с наибольшей силой именно в данных пособиях при правильном их использовании. Феноменология и генерация экономического научного стиля речи представляются обусловленными реальными фактами экономической сферы жизнедеятельности.

Для обучения экономистов недостаточно знать терминологию и владеть сведениями об основных экономических реалиях, необходимо понимать и саму структуру взаимодействия в обществе между членами социальных классов и групп. Социальная действительность меняется с каждым днем, поэтому изменения картины мира не всегда имеют научное объяснение, а часто носят комментируемый характер или входят в народную аргументацию. Целесообразно разделять научный детерминированный подход и явления народно-общественного реактивного рода. То, как реагируют обычные потребители на изменение социально-экономических процессов в обществе – это удел журналистики или социологии. Однако экономические теории и их подтверждения нуждаются в иной фундаментальной онтологической базе, которая на основе философских и научно доказанных фактов и механизмах анализа покажет всю мотивационную и прогностическую картину происходящих в обществе событий экономического разряда. Для этого математические и психологические исследования – безусловно – необходимы. Однако следует

отдать предпочтения глубинному анализу рыночных, ценовых и нерыночных гуманитарных факторов социальных трансформаций.

В связи с этим представляется важным углубить погружение студентов в реальную атмосферу или сферу экономических взаимодействий продавцов, производителей и покупателей, то есть выйти за границы логического поля преподавания в систему реальной социальной сферы жизнедеятельности социума. Поскольку в некотором роде существует необходимость в экскурсиях и практических занятиях по сбору данных из реальной экономической практики, то авторам новых пособий приходится дополнять свои теоретические идеи и гипотезы реальными фактами анализируемой действительности.

В данных пособиях мы встречаем глубокий анализ социально-экономических явлений. Авторы знакомы не понаслышке с теми фактами, о которых они пишут в учебных пособиях. Они отдают себе отчет в том, что следует давать примеры ситуаций или диалогов, которые могут быть построены на основе текстового учебного материала учебника.

Таким образом, теория получает реальный коммуникативный отклик у студентов, реализуется на практических занятиях по русскому языку.

Позитивная лингвосемиотичность заключается в том, что перед чтением и анализом текстов предлагается изучить весь спектр лексических значений и понятийный уровень тех терминологических словосочетаний и терминов-лексем, которые являются базовыми для изучения той или иной темы и проблемы экономического рода. Подход к понятию --- всегда облегченный и положительно настраивающий на благоприятное усвоение учебной семантики. Это сказывается на уровне овладения студентами лингвистической и профессиональной компетенциями в синтезе умений читать и понимать научную информацию, а также проявляется в логичном последовательном индуктивном подходе к лексике и дедуктивном подходе к предполагаемой дальнейшей коммуникации( после чтения и диалога по вопросам после текста преподаватель обсуждает понимаемый текст со

студентами в непринужденной обстановке, с опорой на супер-знаки текста – лексемы, становящиеся семиотемами – то есть опорами для построения коммуникативного предложения – высказывания во время дискуссии или беседы по изучаемой теме экономического характера. Упражнения по изменению строя предложения и виду синтаксических единиц аналогично способствуют наилучшему овладению и скорейшему приобретению как грамматических, так и речевых навыков. Трансформация --- превосходный метод для преподавателя, который стремится расширить потенциальные способности студентов по использованию в речи тех или иных синтаксических конструкций. Тот метод помогает обогатить методический арсенал средств, побуждающих к расширению и усовершенствованию речевого мышления, которое активизирует то, что ранее не использовалось студентами. Левое полушарие головного мозга подключает к работе по созданию языковых сообщений те доли и зоны, которые отвечают за применение всего многообразия эксплицитных средств выражения той или иной семантики, а также механизмы вербализации смысла в стереотипные лингвистические формы. Поэтому авторы данных пособий умело объединяют упражнения по разным видам речевой деятельности, сочетают грамматические упражнения на развитие языковых навыков с упражнениями на развитие языковой догадки и смысловой компрессии. Научные основы подобного комбинирования разных видов упражнений свидетельствуют о глобальном полифункциональном подходе к планированию речевой и интеллектуальной деятельности при обучении экономическому учебно-научному стилю речи иностранных студентов.

Порождение различных подвидов языка науки «экономики» или генерация научного учебного стиля речи зависит от неоднородной информационной роли и структуры экономической сферы жизнедеятельности. Оно обусловлено многообразием областей применения экономической информации в конкретных условиях и ситуациях социального взаимодействия и речевого контакта. Например, тексты рекламного

характера – составление резюме, написание позитивной биографии или тексты описательно-научного содержания различаются сферами использования. Диалоги и коммуникативные единства (тексты, презентующие диалоги, происходящие между активными практиками-бизнесменами в ходе их коммерческой деятельности) не совпадают с монологическими текстами, повествующими о проблемах современной экономики *a priori*. В связи с этим Генерация также была продумана авторами до мельчайших подробностей, она построена с вектором усложнения и увеличения смысловых трудностей. Это объясняется тем, что студенты изучают экономику не только на уроках русского языка, они становятся способными вникнуть в трудные аспекты экономической деятельности, исходя из собственного социального опыта. Такой феномен, как элемент теоретической лекции, должен быть подкреплён и аргументирован графиками, схемами, доказательствами, вычислениями, что и присутствует в наличии на страницах данных пособий Политехнического института.

Пропедевтичность пособий вышеуказанных авторов можно определить как основной вид и метод побуждения и активизации мышления студентов к дальнейшему продолжению изучения экономики и углублению общих учебных навыков по анализу экономических лекций. Постоянный отсыл или адресация к тому, что последует после изучения данного конкретного раздела экономически актуализованной информации, - это главный принцип построения методической концепции учебных пособий Политехнического института. Если студент задаётся вопросами относительно непонятных ему или трудных элементов или частей информационной цепи, то когерентность (связанность) обучения не прерывается – а наоборот, усиливается и укрепляется, поскольку все проблемы и трудности в рецепции (восприятии) просчитаны до мелочей (можно заглянуть в словарные статьи после и перед презентуемым текстом, можно прочитать в последующих главах ответы на возникающие сиюминутные вопросы).

Таким образом, эти уникальные учебники имеют научную и методическую ценность.

### **Список использованной литературы:**

1. И.Э. Кружков, Н.М. Янкевич «Русский язык для экономистов. Микроэкономика»( учебное пособие). – СПб., Изд-во Политехнического университета. 2005 год.
2. И.Ю. Смелкова, Е.Н. Алымова «Русский язык как иностранный. Научный стиль речи( экономический профиль)». – СПб., Изд-во Политехнического университета, 2009 год.
3. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике, т. 4,в.2, Глагол, - Москва, Издат-во «Наука», 1977. – с. 42-43.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва: Изд. «Советская энциклопедия», 1990 г.. с. 82-85
5. Юдина А.Д. Русский язык как иностранный: Наука без границ. Уч.пособие. Москва: Изд. «Флинта, Наука», 2004 г., с. 35-37.
6. Дьякова М.Ю., Ильина Н.О., Куралёва И.Р., Стародуб В.В. /под ред. В.В. Стародуб. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи. (гуманитарный и экономический профили). Элементарный курс. СПб.: Изд. Полторака, 2010 г. С. 10-15.

**DOLGOPOLOV ALEXEY VIKTOROVITCH**

### **Analyze the books of Economical style of Russian science in a course of Russian language in Polytechnic University**

В Политехническом университете многие студенты изучают экономический стиль речи и учебники объясняют экономическую информацию, разъясняют для обучаемых студентов, как использовать научный стиль речи. Г- н Кружков и г-жа Янкевич пишут книги для иностранных студентов уже много лет, они создают пособия для студентов, изучающих

русский язык. Мы можем наглядно показать эффективные лингвистические компоненты и элементы педагогической системы (текстов) данных пособий. Экономический профиль очень труден для восприятия иностранными студентами. И это проблема для тех, кто хочет говорить по-русски. В аспекте анализа говорения и чтения студенты должны понимать эту экономическую информацию.

Авторы указанных пособий дают полную информацию об экономике, как сфере деятельности для студентов-иностранцев. Если вы читаете и изучаете эти книги, вы начинаете лучше и легче использовать синтаксическую семантику и грамматику, лексику, когда хотите научиться читать и говорить при овладении научным стилем речи.

There are many good students books in Polytechnic University which explain Economical Information for beginners of studying the Russian style of Economical science. Mr Kruzhkov and Ms Yankevitch write the books for foreign students who study Russian language. We can show you very good linguistic components and elements of texts of these books. Economical style is very difficult and it is a problem for speaking and for reading but the students must understand this information. The author of these books gives a complete information about Economic for foreign students. If you read these books you can use all syntaxes semantic sentence and all grammar and lexical unity for speaking and for reading economical information at the University.

Обучение экономическому научно-учебному стилю речи, необходимость читать, говорить и понимать экономический стиль речи.

Education and Learning of Russian language of foreign students of Style of Science Speaking, the need and necessary of reading and of understanding and of speaking the Style of Science.

Доценко М.Ю. Ильина Н.О. доценты Санкт-Петербургского Политехнического университета, кафедры русский язык как иностранный. E-mail: [nataliailina.list@rambler.ru](mailto:nataliailina.list@rambler.ru), [aisum@mail.ru](mailto:aisum@mail.ru)

### **Актуальные речевые ситуации на занятиях по русскому языку на начальном этапе обучения.**

Студенты, приезжающие в Россию с целью изучения русского языка, неизбежно сталкиваются с определёнными трудностями. Перед иностранными студентами в другой стране, в первую очередь, встаёт проблема адаптации: психологической, социальной, культурной и главное – языковой.

Считается, что на подготовительном факультете особенно актуальна социальная адаптация. Несмотря на то, что приезжающие студенты имеют разную степень предшествующей подготовки, существует общая для всех проблема адаптации учащихся в новой социально-культурной 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. 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” (1).

Основной целью обучения иностранных учащихся в практике преподавания РКИ является обучение речи, общению, то есть реализация практической цели обучения. 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”(1). 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 одноклассниками, 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». (2). «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*

	<i>стрижку</i>
<i>сделать</i>	<i>завивку</i>
	<i>укладку</i>

*Красить/покраситького?*

<i>я крашу/покрашу</i>	<i>мы красим/покрасим</i>
<i>ты красишь/покусишь</i>	<i>вы красите/покрасите</i>
<i>он/онакрасит/покрасит</i>	<i>оникрасят/покрасят</i>

*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 текста («Из истории парикмахерского искусства»), который является источником расширения языковых знаний и основой для тренировки языкового материала. 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. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. Пособие для вузов / А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – с. 109-112.
2. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке.- Обнинск, 2001 – 128 с.
3. Масалкова Э.В. Учебно-ситуативные роли в обучении устно-речевому иноязычному общению.// Теория и практика современной науки. М., 2014. – с. 199.

MariaDotzenko, NataliaIlna

The actual speech situations in the class of Russian language at an early stage of learning.

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

Аннотация: 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».

**Key words:** adaptation, communicative competence, social scope of communication, speech situation, communicative situation, dialogic speech.

**Abstracts:** 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».

**УДК 378.1**

**Иванова А.С. Соболева Н.И.**

### **К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

Самостоятельная работа на современном этапе образовательного процесса в вузе приобретает все большее значение. Она позволяет развивать творческие качества обучаемого, являясь одним из эффективных средств развития и активизации творческой деятельности студентов. Ее можно рассматривать как главный резерв повышения качества подготовки специалистов.

Многие авторы рассматривают самостоятельную работу как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации. По мнению И.А.Зимней, самостоятельная работа «может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно

высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [1; 255].

Самостоятельная работа студентов основных факультетов отличается от форм организации самостоятельной работы студентов предвузовской подготовки, т.к. перед ними стоит задача овладения русским языком как средством получения будущей специальности, как средством общения в иноязычной среде, как средством коммуникации. Эти факторы определяют специфику организации самостоятельной работы на подготовительных факультетах вузов России. Перед иностранным студентом стоит задача овладеть не только определенным количеством грамматических знаний и лексики, необходимых для решения ограниченного/неограниченного набора коммуникативных задач, но и сформировать навыки во всех видах речевой деятельности. Если первое возможно сделать самостоятельно, то для второго необходим контроль и направленная деятельность преподавателя. Здесь особое место занимает домашнее задание, которое можно рассматривать как форму самостоятельной работы, но её направление задается преподавателем, как форма закрепления пройденного в аудитории материала. Студент должен осознать результаты проделанной в аудитории работы, применить полученные знания при выполнении домашнего задания. Такая форма работы не предполагает стимулирование деятельности студента на получение каких-либо новых знаний, достижений, которые позволили бы ему продвинуться вперед по «лестнице знаний», получить больше информации, чем предусмотрено программой работы группы. Ситуация осложняется, если студент пропустил занятия, т.к. подготовительный факультет работает очень интенсивно, и пропуск более 36 часов, особенно на начальном этапе обучения, может отрицательно сказаться на обучаемом.

Одним из средств, которые могут помочь студенту в его самостоятельной работе может служить программа для студента с комментариями на родном языке обучаемых.

Программа – справочник для студентов-иностранцев, созданная на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН,[2] представляет собой пособие, адресованное иностранным учащимся, начинающим изучать русский язык и стремящимся овладеть русским языком в объеме первого сертификационного уровня. Особенность программы состоит в том, что она адресована студенту как субъекту обучения, поэтому авторы программы стремились представить материал, подлежащий обучению, в наиболее доступной для студента форме изложения и представления материала.

Как один из видов учебных пособий, программа позволяет преподавателю реализовать гибкую модель обучения РКИ с учетом индивидуальных особенностей иностранных учащихся, их предметной компетенции, объективных условий, складывающихся в зависимости от сроков заезда. Презентация учебного материала в полном объеме для начинающих изучать русский язык способствует созданию установки для самостоятельного знакомства и изучения языкового и речевого материала, неоднократного возвращения к уже усвоенному материалу и непроизвольному запоминанию. Большую роль в процессах понимания, запоминания и формирования лингвистической компетенции играет системно-мыслительная деятельность обучаемых в сочетании с когнитивной деятельностью, осуществление которой предполагает выполнение различных познавательных действий и операций: анализ значений языковых единиц и их форм, синтез речевых произведений из составляющих его языковых единиц, индукция и дедукция. Необходимо дать возможность иностранным учащимся использовать свои когнитивные стратегии, которые играют важную роль при формировании коммуникативной компетенции. В связи с этим учебный материал представлен в программе в виде таблиц и комментария к ним, который составлен в доступной для самостоятельного усвоения форме.

Учитывая цели и задачи обучения иностранных учащихся I сертификационного уровня, авторы программы сгруппировали учебный

материал, подлежащий усвоению, в две части. Первая часть включает речевой и грамматический материал, обеспечивающий потребности при общении с носителями языка в бытовой и социально- культурной сферах общения. Вторая часть содержит учебный материал, позволяющий им решать различные коммуникативные задачи в учебно-профессиональной сфере общения с учетом выбранной специальности.

Особенности обучения взрослых учащихся требуют иного, целостного представления изучаемого материала. Формируя речевые и коммуникативные компетенции иностранных учащихся, мы должны опираться на системное представление языкового материала, что способствует процессу усвоения знаний, развитию умений обобщения, формированию перспективы и чувства ответственности у обучаемых. Общеизвестно, что преимущество системного подхода заключается в создании благоприятных условий для формирования не характерных для родного языка обучаемых грамматических понятий.

Используя программу, студент может восполнить то, что он пропустил по каким-либо причинам, либо самостоятельно продвинуться вперед, зная общую программу прохождения материала на уроке.

Однако одной программы, конечно, недостаточно. Её необходимо «поддержать» специальными пособиями, которые помогут студенту применить в языковой практике самостоятельно полученные знания о грамматических явлениях. Мы считаем, что для этой цели лучше всего подходят мультимедийные курсы.

Студент сначала осваивает часть грамматического материала на родном языке, затем делает, например, формальные упражнения на образование форм и упражнения на употребления форм в предложении. Такая форма самостоятельной работы позволит преподавателю на уроке уже сразу активизировать отработанные формы и вывести студентов в коммуникацию, не тратя время на введение грамматики. Это позволит сэкономить время, использовать его для других форм активной практической работы, гибко

подойти ко всему процессу обучения. Предлагаемый подход отражает сущность самостоятельной работы, которая заключается не в том, что студент выполняет задания без помощи преподавателя, а в том, что он самостоятельно управляет собственной академической деятельностью.

### Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М.: Логос, 2000. — 384 с.
2. Соболева Н.И., А.С. Иванова, Н.П.Пушкова и др. Программа-справочник для студентов, изучающих русский язык как иностранный. (с комментарием на китайском языке) М. РУДН 2011.

Ivanova A.S. Soboleva N.I.

### SOME WORDS ON THE QUESTION OF INDEPENDENT WORK ORGANIZATION FOR STUDENTS OF A1, A2, B1 LEVELS ( PREPARATORY PROGRAMS)

В статье рассматриваются особенности самостоятельной работы как особой формы деятельности студентов, изучающих русский язык как иностранный. Необходимость организации этой формы деятельности, создание специальных пособий для ее осуществления позволят оптимизировать процесс обучения русскому языку как иностранному на этапе подготовки студентов к обучению в вузе.

The article discusses the features of independent work as a special form of activity students learning Russian as a foreign language. The need for this form of activity , the creation of special benefits for its implementation will allow to optimize the process of teaching Russian as a foreign language at the stage of preparing students for study at the University.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, подготовка иностранных студентов, самостоятельная работа, программа для студента.

**Keywords:** Russian as a foreign language, preparation of foreign students, self-study, the program for the student

**Т.И. Капитонова**

**Методы обучения русскому языку как иностранному (предвузовская подготовка).**

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.

**T.I. Kapitonova**

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, беспереvodный 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 1992-94 гг. 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 барьер 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.

**Кушнарёва Ирина Михайловна**

Старший преподаватель кафедры русского языка  
Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского

Медицинская академия имени С.И.Георгиевского

+7978 760 79 88

## **ОБУЧЕНИЕ ГРАФИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ**

Решая проблему коррекции графических навыков на продвинутом этапе обучения русскому языку иностранных студентов, не исключая при этом возможности ситуации доучивания, целесообразно выделить обучение графике в самостоятельный курс и выстраивать его не в зависимости от фонетического курса (как это происходит на начальном этапе обучения), а в зависимости от характера самой русской графики.

Выделяя в качестве самостоятельного курса этот раздел изучения языка, можно, безусловно, определить в нем свои аспекты обучения. Методика РКИ определяет эти аспекты и обозначает трудности, которые возникают при их освоении (трудности, общие для всего контингента иностранных учащихся, и трудности, характерные для определенной национальности) [2, 3].

В основу разработки системы упражнений для данного курса может быть положено следующее понимание графики: **графика** - это *система графических знаков* языка (объект нашего внимания - буквенные знаки, *алфавит*); это *правила начертания и соединения* буквенных знаков (*каллиграфия, скоропись*); это *правила отражения звуковой системы* языка средствами графической системы (*алфавит, некоторые правила русского правописания*) [1, 4, 5, 6].

Исходя из этого, а также учитывая трудности усвоения, обозначенные методикой, данный курс может иметь своей целью: а) формирование навыков сознательного владения русским алфавитом (*знание студентами русских букв,*

русского алфавита, звуко-буквенных соответствий); б) овладение навыками/коррекция навыков написания русских букв, сочетаний букв, в том числе преодоление влияния норм латинской каллиграфии; 3) преодоление смешения букв русского и латинского алфавита при обозначении звуков в русском языке; 4) освоение некоторых правил русского правописания (именно той части орфографии, которая определяет приёмы и способы буквенного обозначения звуков речи как таковых, безотносительно к конкретным словам, их формам или морфемам, безотносительно к традициям написания; с учётом характера самих звуков, их положения в словах, характера их окружения, что входит в задачи графики).

Упражнения могут быть распределены следующим образом [7]: **Урок 1.** *Русский алфавит. Буквы (печатные, рукописные). – Названия букв. – Звуки, обозначаемые буквами* (задание 1 – 10). **Урок 2.** *Сочетание букв. – Правильное написание сочетаний букв. – Каллиграфия, скоропись* (задание 11-15). **Урок 3.** *Сочетание звуков. – Передача сочетаний звуков на письме. – Некоторые правила русской графики – правописание* (задание 16-22) – и могут иметь следующие цели:

Задания 1,2 - знакомство с русским алфавитом (буквами: печатными и рукописными, прописными и строчными; звуко-буквенными соответствиями).

Задание 1. Вспомните русский алфавит/познакомьтесь с русским алфавитом.

### Русский алфавит

Печатные буквы		Рукописные буквы		Названия букв	Звуки, обозначаемые буквами
Прописная (большая)	Строчная (маленькая)	Прописная	Строчная		
		я (большая)	) (маленькая)		
1	А	А	а	А	[а]
...	...	...	...	...	...
28	-	-	ь	твёрдый знак	[Ø]
...					

Задание 2. (Смотрите задание 1)

**Напишите,**

- 1) где *печатные* буквы?      А, а -
- 2) где *рукописные* буквы?      А, а -
- ...
- 5) *какие* буквы могут  
обозначать 2 звука?      \_\_\_\_\_
- 6) *какие* буквы не  
обозначают звука? [Ø]      \_\_\_\_\_

Задание 3, 6 ставят своей целью обучение написанию (коррекцию написания) прописных и строчных букв по образцу в соответствии с нормами каллиграфии.

Задание 4 имеет целью закрепление знания соответствий: *рукописная* буква *строчная* – *прописная*, задание 5 – соответствий: *печатная* – *рукописная* буква.

Задание 4. Допишите *рукописную* букву: строчную или прописную.

Образец:    А        →    А    а    ;        б    →    Б    б

Задание 5. Напишите *рукописные* буквы: прописные и строчные.

Образец:    М м        →    М м    М м

                 Д д        →    Д д    Д д

Задание 6а имеет целью формирование умения видеть в буквах наличие общих элементов и на этой основе – умения исправлять ошибки/ описки.

Задание 6а. Исправьте букву! (Какой элемент надо дописать, чтобы получить нужную букву?).

Образец: о → (б) = б

Задание 8 решает задачу закрепления знания соответствий: *название буквы* – её графический рукописный *знак*, задания 9, 10 – соответствий: *звук* – его графический рукописный *знак*.

Задание 8. Слушайте / читайте названия и пишите русские буквы.

(аудиозадание)

1) Различайте написание *похожих русских* букв!

Названия букв

Рукописные буквы

(большие и маленькие)

| И-Пэ-Эн-Ка-Ха |

| Ша-Ща-И-Це-У |

| Йэ-Зэ-Э |

---

---

---

2) Различайте написание *похожих русских и латинских* букв!

Названия букв

Рукописные буквы

(большие и маленькие)

| Ша |

| Эль |

---

---

3) Пишите русские ( **не латинские** ) буквы!

Названия букв

Рукописные буквы

(большие и маленькие)

| Э-А |

| Ка-Эс |

---

---

Все задания урока 2 корректируют написание/обучают написанию сочетаний букв в соответствии с правилами каллиграфии (обучают элементам скорописи). Для этого выбраны сочетания букв, вызывающие наибольшие затруднения: задания 11, 13 обучают написанию сочетаний букв, которые соединяются *без дополнительных* элементов и *с помощью дополнительных* элементов; задание 12 направлено на преодоление нарушения правил каллиграфии: при соединении букв с я, м, л; ч, г, ь; при соединении ц, щ /у, д, з с другими буквами.

Задание 11. Пишите по образцу сочетания букв.

1) 

Соединяйте буквы	
<b>без дополнительных элементов!</b>	

ив \_\_\_\_\_ ли \_\_\_\_\_  
 Шм \_\_\_\_\_ Ца \_\_\_\_\_

2) 

Соединяйте буквы	
<b>с помощью дополнительных элементов!</b>	

би \_\_\_\_\_ ья \_\_\_\_\_  
 Эф \_\_\_\_\_ Фо \_\_\_\_\_

Задание 12. Пишите по образцу сочетания букв.

1) 

Соединяйте правильно сочетания букв:
буква + я (м, л)

им \_\_\_\_\_ пя \_\_\_\_\_  
 хл \_\_\_\_\_ км \_\_\_\_\_

2) **Различайте** написание сочетаний:

**ц, (щ) /у (з, д) + буква**

ци - ща - ук - зн - др - \_\_\_\_\_

Задания урока 3 знакомят с правилами письменного обозначения некоторых сочетаний звуков в соответствии с правилами русской графики. Это различие в обозначении твердого и мягкого согласного звука (н-р, [ма – м'а] → ма – мя); обозначение мягкости с помощью мягкого знака (н-р, [ат – ат'] → ат – ать); обозначение сочетаний звуков [ч/щ + а/у] → ча, ща, чу, щу; сочетаний звуков [ж/ш + э/ы] → же, ше, жи, ши; обозначение сочетаний звуков, которых может не быть в родном языке учащихся (например [у], [б]), и др.

Задание 17. 1) Слушайте, повторяйте и пишите **слоги**. (аудиозадание)

2) Прочитайте их.

2) **Правильно обозначайте сочетания звуков:**

[ч/ щ + а] → ча, ща

[ч/ щ + у] → чу, щу

ча - ща

чу - щу

ча - чу

ща - щу

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Задание 18. 1) Слушайте, повторяйте и пишите **слоги**. (аудиозадание)

2) Прочитайте их

**Обозначайте звуки русскими**

**(не латинскими) буквами!**

	М			
[М] <				
	(Т)			
	↓			
	Т			
[Т] <				
	(t)			

Предлагаемые упражнения не претендуют на исчерпывающую представленность, более того, они, как нам кажется и хотелось бы надеяться на то, только задают основные направления, в рамках которых может вестись работа по обучению графике и расширению самой системы упражнений.

В изложенной последовательности данный курс может проводиться для студентов 1 курса продвинутого этапа обучения в качестве корректировочного, для студентов начального этапа в качестве обобщающего. В случае проведения в качестве обучающего курса на начальном этапе порядок выполнения упражнений будет иным, он может, например, носить выборочный, фрагментарный характер, формулировки заданий (установки) могут быть изменены (например, приобрести поисковый характер, и т.д.).

Четко выстроенная система упражнений, которая соответствует по нашему представлению логике курса обучения графике, учитывает методические аспекты и трудности обучения этому разделу изучения языка, позволяет, как нам кажется, достичь поставленной цели, не перегружая студента излишним теоретизированием, а организуя, упорядочивая процесс формирования умений и навыков, внося в него элемент сознательности.

**Литература:**

- 1.Иванова В.Ф. Современный русский язык. Графика и орфография. М.: Просвещение, 1976.
- 2.Методика. / Под ред. А.А.Леонтьева. – М.: Рус. яз., 1988. – 189 с.
- 3.Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / Под ред. А.Н.Щукина. – М.: Рус. яз. – 231 с.
- 4.Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. докт.филол. наук, проф. Н. Ю.Шведовой. – 13-е испр. – М.: Рус. яз., 1981. – 816 с.
- 5.Рабочая тетрадь по графике русского языка: для аудиторных и внеаудиторных занятий студентов-иностранцев 1 курса/Автор-сост.И.М.Кушнарёва. – Симферополь, 2001 / Симферополь: КРП «Видавництво «Кримнавчпеддержвидав», 2012. – 76 с. – Російською мовою.
- 6.Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя, - 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.
- 7.Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз.1984. – 608с.

**Kushnaryova Irina Michaylovna**

**Teaching course of Russian graphic for the advanced studies of foreign students**

**Аннотация:** в статье поднимается вопрос актуальности системной подачи упражнений, способствующих преодолению трудностей, возникающих в процессе освоения всех аспектов графики в случае выделения её в самостоятельный курс, в отличие от традиционного обучения графике в вводно-фонетическом курсе.

**Summary:** This article presents exercises which have some spelling-rules according to the graphic system of Russian language for the advanced studies of foreign students.

**Ключевые слова:** аспекты обучения, трудности обучения, логика учебного курса, система упражнений, структура пособия.

**Keywords :** aspects of teaching, difficulties of studying, logic of teaching course, system of exercises, structure of textbook.

## УДК 378.1

*Сандалова Т.А.*

### ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКЕ РУССКОГО ПИСЬМА: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

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» [7, 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. Здесь важно заметить, что 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 «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» [3,122]. 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» [8, 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» [5, 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. Бесспорно, что из перечисленных графем только «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 4 графемы не имеют большой/заглавной буквы: Ъ, Ь, Ы, Й. Однако в академический «Русский орфографический словарь» (2005 г.) включены 73 слова, начинающихся с «и краткого»

Методических вопросов при обучении технике написания русских буквенного: какую выбирать последовательность знакомства с буквами, как методически правильно вводить новую букву на уроке, использовать ли поэтапное введение новых букв, как объяснять соединение букв.

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, 5]. Если углубиться в элементное письмо, то потребуется особая пространственная ориентация на строке в тетрадях с разлиновкой в обычную линейку: 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 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*» [7, 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 нарушают понимание, чтение, эстетику рукописного текста, поскольку во многих учебниках, адресованных студентам начального уровня, в представленных прописях отсутствуют частично соединения 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 и элементы. Студенты пишут новые буквы под строгим наблюдением преподавателя, который корректирует в тетради инофонанеправильное начертание графемы.

При обучении технике русского письма следует 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). Во-вторых, это учащиеся из стран, в которых европейский язык на основе латиницы носит статус официального языка. В-третьих, 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. 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 нумерации строчек и пишут то на крупной, то на мелкой строке.

Графический навык считается сформированным, когда в нём проявляются все основные качества навыка: автоматизированность, гибкость, устойчивость, сознательность [8, 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.

При обучении технике русского письма важно использовать различные виды упражнений:

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.

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. 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.

Различные виды упражнений, в том числе и игровые, для обучения технике русского письма можно найти во многих пособиях по изучению иностранных языков [4; 6].

## 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. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб: Златоуст, 2006. – 272 с.

4. *Крючкова Л.С., Мощинская Н.В.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – 480 с.

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

6. *Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И.* Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Мн.: Выш. шк., 1999. – 522 с.

7. *Русский язык как иностранный.* Методика обучения русскому языку/под ред. И.П. Лысаковой/. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 270 с.

8. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М., Филоматис, 2004. – 416с.

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 элементарном 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.

**Скибицка М.А.**

## **ПРОБЛЕМА ЛАКУНАРНОСТИ В МЕЖЪЯЗЫКОВОМ СОПОСТАВЛЕНИИ И ЕЁ УЧЁТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ**

Обращение к описанию лакунарных явлений в близкородственных языках связано, прежде всего, с современными процессами глобализации и интеграции, которые не могли не повлиять на сферу науки и образования в Польше и России. Сотрудничество наших государств в сфере науки, культуры и образования обусловило интерес к русскому языку и в сфере лингвистических исследований, и в сфере высшего профессионального образования.

Актуализация проблем, связанных с описанием лакун, требует обращения, во-первых, к способам и источникам их выявления, во-вторых, к способам и приёмам их заполнения и компенсации при переводе. Данная проблема так или иначе нашла отражение в работах российских и польских

исследователей: А.А. Арестовой, Ю.С. Стернина, Г.В. Быковой, Г.М. Васильевой, О.В. Ротмистровой, В. Хлебды, В.М. Мокиенко и др.

Следует отметить, что одним из источников выявления лакун являются переводные словари. При этом в словарных дефинициях (как показали результаты исследования, направленного на выявление лакун по материалам различных русско-польских и польско-русских словарей) нередко игнорируются коннотации, значимые в процессе перевода сложных культурно-маркированных лексических единиц, что нарушает адекватное восприятие от отдельного слова до текста. В свою очередь, антропоцентрическая парадигма, определяющая современное научное знание, ориентирована на изучение и описание культурно-маркированных единиц, отражающих предметы материальной и духовной культуры. Современные лексикографические источники, в частности, переводные словари, могли бы существенно снизить барьеры, возникающие при переводе таких единиц.

Проанализировав польские лексикографические источники («Wielki słownik polsko-rosyjski» (D. Hessen, R. Stypula, 1998), «Uniwersalny słownik języka polskiego» (2004), «Wielki multimedialny słownik rosyjsko-polski i polsko-rosyjski» (2007) и др.) мы пришли к выводу, что далеко не всегда словарные статьи содержат полноценные комментарии, позволяющие в итоге получить хорошо переведённый текст. Ведь, несмотря на близкородственность польского и русского языков, лакунарные явления в них не являются редкостью. Важно подчеркнуть, что о полной эквивалентности позволяет говорить «совпадение лексических единиц по значению и их функционированию» [Ротмистрова 2011: 100], причем для «коррелятивной лексики русского и польского языков функциональные различия имеют существенное значение» [Там же]. Помимо этого, исследователи, занимающиеся проблематикой лакун в близкородственных языках, справедливо отмечают, что «полный эквивалент, являющийся конструктом, приближающимся к идеальному, очень редкое явление в сопоставляемых

языках (в том числе в близкородственных языках), поскольку полной эквивалентности мешает межъязыковая асимметрия – как функциональная, так и семантическая. Ввиду этого, когда речь идёт о культуронагруженной лексике, значительно усложняется адекватное понимание и восприятие её не только на уровне отдельного слова, но и на уровне словосочетания и, тем более, на уровне текста» [Там же: 103].

Таким образом, актуальность данной работы обусловлена тем, что проблема лакунарности в межъязыковом сопоставлении, являясь одной из важнейших в современных лингвистических исследованиях, требует обобщения способов и средств компенсации лакун в процессе перевода с русского языка на польский и с польского языка на русский, что особенно важно на занятиях по русскому языку как иностранному в польской аудитории.

Выявление польских лакунарных единиц по отношению к русскому языку, а также слов, обозначающих национально-специфические реалии, и изучение их передачи средствами другого языка весьма актуально в рамках преподавания русского языка польским студентам, обучающимся по разным специальностям.

И поскольку лакуны составляют заметную долю национальной специфики любого языка, для реального достижения взаимопонимания необходимо глубокое проникновение в национальную культуру данного народа, в его языковую картину мира. Таким образом, современная лингвистика, опираясь на опыт этнопсихолингвистических исследований, рассматривает лакуны как «национально-специфические элементы культуры, нашедшие соответствующее отражение в языке носителей этой культуры, которые либо полностью не понимаются, либо недопонимаются носителями иной культуры и языка в процессе коммуникации» [Томашева 1995: 49].

Важно отметить, что трудности при переводе лексики близкородственных языков могут возникать на различных уровнях. Так, например, анализ лексем лексико-тематической группы, называющей профессии, чины и т.п. в русском и польском языках, позволил обнаружить следующие различия: в

польском языке имена существительные с суффиксом *-stw-* называют не только профессии, должности, звания и др., но и употребляются в качестве лексемы собирательного характера для обозначения лица, занимающего соответствующую должность, и его жены, ср.:

- 1) *burmistrzostwo* – это, во-первых, должность и звание бургомистра; во-вторых, это «бургомистр с женой»;
- 2) *cześćnikostwo* – первое значение – должность чесника; второе значение – (подчашего) чесник (подчаший) с женой.

В лексико-тематической группе наименований малых, средних, крупных производств (имеются в виду предприятия, мастерские, цеховое производство и т. п.) в русском и польском языках были обнаружены следующие различия: в польском языке для наименования производств употребляются лексемы с суффиксом *-ownia-*. По данной части слова, как правило, можно распознать лексику названной тематической группы. Примечательно, что в русском языке для названия производств используется словосочетание по модели «прилагательное + существительное», например: в польском языке – *karbidownia*; в русском – *карбидный завод*; *kiszarnia* – *засольный цех (завод)*; *konserwiarnia* – *консервный завод*; *koronkarnia* – *кружевная мастерская* и мн.др.

Существенные трудности при переводе с польского языка на русский и наоборот связаны с лексемами одного происхождения, одинаковыми или близкими по звучанию, но при этом разными по значению. Так, например, слово *sklep* в польском языке означает магазин, а в русском языке – *место захоронений*. Или, например, на начальном этапе изучения языка (польского или русского) может быть обманчиво восприятие близких по звучанию лексем *urod* и *uroda* с общим корнем *rod*. В связи с этим исследователи отмечают: «В ряду лексем с корнем *rod* особое место занимает слово *urod*, в структуре которого произошло явление семантического сдвига, а именно семантическое отталкивание. Данный субстантив является общеславянским префиксальным производным с отрицательной приставкой *u-* от корня *rod* в

значении 'плод, рожденный'; в слове уродиться приставка у- является усилительной, и этим объясняется польск. *uroda* – 'красота', 'урожай'» [Фирсова 2010: 11].

Нами был проведен эксперимент в группе польских и русских студентов, начинающих изучать русский и, соответственно, польский язык. Эксперимент проводился в игровой форме: в каждой группе был выбран ведущий, который показывал картинки и фотографии, которые нужно было распределить в соответствии с тем, с какой из лексем ассоциируются те или иные изображения. Приведем результаты данного эксперимента на примере лексем *урод*.

В русском языке слово *урод* употребляется в значениях «человек с физическим уродством» и «человек, некрасивый до безобразия», а также в разговорной речи в качестве бранного слова, когда речь идет «о человеке с какими-н. дурными, отрицательными свойствами». Данная лексема имеет, как было отмечено выше, отрицательную коннотацию.

При демонстрации картинок и фотографий, на которых были изображены различные персонажи из сказок и фантастических фильмов, польские студенты привлекательных персонажей ассоциировали с лексемой *uroda*, что соответствует значению данной лексемы в польском языке (*красота*), а русские студенты с лексемой *урод* ассоциировали внешне непривлекательных, отталкивающих персонажей.

Таким образом, «многие слова, имеющие общее происхождение, по-разному развивают свои значения в родственных языках» [Воробьева 2007: 22], в связи с чем показателен пример с лексемой *даль* в русской лингвокультуре и ее эквивалентом *dal* в польском языке [Ротмистрова 2001: 102]. В отличие от предыдущих примеров, данные лексемы эквивалентны не только по звучанию, но и по значению. Ср.: в польском языке *даль/dal* употребляется, как правило, в значении «пространство, тянущееся далеко, большая отдаленность» (*dal książk. «przestrzeń ciągnąca się daleko, duże oddalenie»*). Сравним толкование лексемы *даль*, которое приводится в МАС: *даль* –

*далекое пространство, видимое глазом; простор, ширь//значительное расстояние, отдаленность.*

Таким образом, в русских и польских лексикографических источниках данная лексема получает схожие толкования. Вместе с тем существенны различия в синонимических рядах, в которые входит данная лексема. Ср.: в «Универсальном словаре польского языка» (Uniwersalny słownik języka polskiego) приведен ряд синонимов к лексеме *dal*: *bezkres* (бескрайность), *bezmiar* (безмерность) и т. п. Так, например, *bezkres* (poet.) получает следующее толкование: «*ogromna, pusta przestrzeń, wydająca się nie mieć granic; nieskończoność, ogrom*» (○ *Bezkres nieba, oceanu*) – «огромное, пустое пространство, кажущееся безграничным; нескончаемость, огромность» (бескрайность неба, океана). Русские лексикографические источники включают лексему *даль* в один синонимический ряд с лексемами *ширь*, *простор*, *приволье*, *раздолье*. Также следует отметить, что если в русской языковой картине мира устойчивы словосочетания *дальние дали*, *русская даль*, *русские дали*, *неоглядная даль* и др., то в польском языке устойчива сочетаемость лексемы *dal* с прилагательными *голубой* и *синий*. Ср.: ○ *Włękita, morska dal* – голубая, морская даль; ◆ *fraz. poet. Patrzyć w siną dal* (zob. *sinu*) – фразеологизм смотреть в синюю даль (смотреть перед собой мечтательным взглядом); ◆ *Rójść w siną dal* (zob. *sinu*) – фразеологизм пойти в синюю даль (пойти прямо, без определенной цели, в мечтательном настроении).

Перевод лексем такого плана должен осуществляться с учётом контекста, включать лингвокультурологический комментарий, что далеко не всегда отражено в переводных словарях и тем самым усложняет процесс перевода.

Обратимся к одной из важных тем, обязательных в процессе изучения любого иностранного языка, – к теме «Семья», а именно к номинациям родства. Лексика, репрезентирующая номинации родства, есть в любом языке. Однако, несмотря на это, даже на уровне такой, на первый взгляд, несложной темы можно обнаружить различного рода несоответствия.

С целью сопоставительного анализа нами были отобраны следующие номинации:

- 1) супруги (*małżeństwo*) – муж (*mąż*) и жена (*żona*);
- 2) родители (*rodzice*) – отец (*ojciec*) и мать (*matka*). Мачеха – жена отца по отношению к его детям от другого брака, неродная мать; отчим – муж матери по отношению к ее детям от другого брака, неродной отец. Приемный отец (мать) – усыновившие/удочерившие кого-либо.
- 3) дети (*dzieci*) – дочь ( *córka*) и сын (*syn*). Приемный сын (дочь) – усыновленные, удочеренные кем-то. Пасынок – неродной сын одного из супругов, приходящийся родным другому супругу; падчерица – неродная дочь одного из супругов, приходящая родной другому супругу;
- 4) брат и сестра: родные (*брат, сестра*) – имеющие одинаковых родителей; единоутробные (*брат, сестра*) – имеющие общую мать; единокровные (*брат, сестра*) – имеющие общего отца, но разных матерей; сводные (*брат, сестра*) – являющиеся братом (сестрой) по отчиму или мачехе. Двоюродный брат – находящийся в родстве по деду или бабушке с детьми их сыновей и дочерей; двоюродная сестра – дочь родного дяди или родной тети. Троюродный брат – сын двоюродного дяди или двоюродной тети; троюродная сестра – дочь двоюродного дяди или двоюродной тети.
- 5) отец одного из родителей – дедушка (*dziadek*); мать одного из родителей – бабушка (*babcia*);
- 6) отец бабушки – прадедушка (*pradziadek*); мать бабушки – прабабушка (*prababcia*);
- 7) отец жены – тесть и мать жены – тёща; отец мужа – свёкор и мать мужа – свекровь;
- 8) брат жены по отношению к её мужу – шурин и брат мужа по отношению к его жене – деверь; сестра мужа по отношению к его жене – золовка и сестра жены по отношению к её мужу – свояченица;
- 9) муж дочери, сестры, золовки – зять; приемный зять (или примак) – зять, принятый в семью жены, живущий в доме жены.

10) жена сына для его матери, жена одного брата по отношению к жене другого брата – *невестка* (данное наименование употребляется также вместо наименований *сноха, золовка, свояченица*); жена сына по отношению к отцу – *сноха*;

11) брат одного из родителей, а также муж тётки – *дядька (дядя, дядюшка)*; и сестра одного из родителей по отношению к племянникам, а также жена дяди по отношению к его племянникам – *тётка (тётя)*;

12) сын брата (родного, двоюродного, троюродного) или сестры (родной, двоюродной, троюродной) – *племянник* и дочь брата (родного, двоюродного, троюродного) или сестры (родной, двоюродной, троюродной) – *племянница*. Соответственно ребенок двоюродного брата (сестры) – двоюродный племянник, троюродного брата (сестры) – троюродный племянник.

13) отец и мать одного из супругов по отношению к родителям другого – *сват и сватья*;

14) сестра жены – *сваяченица*; муж свояченицы – *сваяк*;

15) *внук и внучка* – сын и дочь дочери или сына по отношению к деду или бабушке. Соответственно, *двоюродный внук (внучка)* – сын (дочь) племянника или племянницы. Употребляются также наименования *внучатый племянник* и *внучатая племянница* – внук и, соответственно, внучка брата или сестры;

16) *Кум и кума* – крестные отец и мать по отношению к родителям крестника и друг к другу.

Группа данных наименований достаточно обширна. Приведём некоторые примеры несовпадений – лексико-грамматических лакун, которые были выявлены в результате сопоставительного анализа лексики этой группы:

1. В польском языке для обозначения *родителей мужа (свёкра и свекрови)* и *родителей жены (тестя и тёщи)* употребляются одинаковые лексемы: *teść* и *teściowa*, во множественном числе употребляется лексема *teściowie*. Ср.:

1) рус.: *свёкор + свекровь = родители мужа; тесть + тёща = родители жены*; 2) пол.: *teść + teściowa = teściowie*.

В русском языке данные номинации представлены значительно шире.

2. В русском языке нет номинаций для обозначения парных наименований *дедушка + бабушка; прадедушка + прабабушка; дядя + тётя*. В польском языке, напротив, существуют подобные номинации. Ср.: *dziadek + babcia = dziadkowie; pradziadek + prababcia = pradiadkowie; wujek + ciocia = wujkowie*.

3. Если в русском и польском языках для номинации *муж дочери* употребляется одна и та же лексема (рус.: *зять*, пол.: *zięć*), то *жена сына – невестка* – образует словообразовательный ряд с лексемой *сын*. Ср.: *syn – synowa* (невестка, буквально – *сынова*, ср.: – ...Она будто сынова жена (М. Горький, Жизнь Андрея Кожемякина)).

4. В русском языке для обозначения *сына сестры* или *сына брата* употребляется лексема *племянник*, а для обозначения *дочери сестры* или *дочери брата* – *племянница*. В польском языке эти номинации дифференцируются. Так, например, для обозначения *детей сестры* существуют входящие в один словообразовательный ряд лексемы *siostrzeniec* (*сын сестры*) и *siostrzenica* (*дочь сестры*), а для обозначения *детей брата* – также лексемы одного словообразовательного ряда: *bratanek* (*сын брата*) и *bratanica* (*дочь брата*)

Проведённый сопоставительный анализ позволил заключить, что «взаимоотношения даже близкородственных языков, при всём их формальном, внешнем подобии, совсем не являются простыми, неосложнёнными, а их лексико-семантические системы не накладываются друг на друга. Между ними тоже существуют асимметрические отношения, которые вызываются <...> специфичностью и неповторимостью семантического и функционального объема большинства языковых фактов» [Бублейник 1996: 16].

Таким образом, проблема лакун в контексте межъязыкового сопоставления является одной из важнейших в современном языкознании. В процессе перевода, в том числе и близкородственных языков, чрезвычайно актуальным является вопрос о конкретизации эффективных способов и

приёмов элиминирования лакунарных единиц. При этом одной из сложных задач при переводе лакунарной лексики является необходимость наряду с семантикой той или иной реалии передать и её коннотацию, которая и составляет суть национально-культурной специфики данной реалии.

#### Литература

1. Бублейник Л. В. Проблемы контрастивной лексикологии: украинский и русский языки. Научное издание – Луцк: Издательство Волынского государственного университета «Вежа», 1996.
2. Воробьева Е.В. Семантическое варьирование слов в русском и польском языке // Россия и Польша: полоника в этнокультурном пространстве: – Уфа, 2007. – С. 22 – 25.
3. Ротмистрова О.В. Лексическая лакунарность в близкородственных языках как отражение их национально-культурной специфики // I Международная научно-практическая конференция «Филология и лингвистика: современные тренды и перспективы исследования». – Краснодар, 2011. – С. 100 – 104.
4. Томашева И.В. Понятие «лакуна» в современной лингвистике. Эмотивные лакуны / И.В. Томашева // Язык и эмоции: Сб. науч. тр. / Отв. ред. В.И. Шаховский. – Волгоград: Перемена, 1995. – С. 50 – 60.
5. Фирсова С.В. Лексико-словообразовательные связи слов с морфемой род в русском языке: история и современное состояние. Автореф. ...канд. фил. н. – М.: ООО «Петроруш», 2010 – 17 с.

**Аннотация.** Данная работа посвящена проблематике лакун в польском языке на фоне русского. В рамках актуализации данной проблемы, внимание акцентируется, во-первых, на особенностях трансляции лакунарных явлений в переводных словарях, во-вторых, на эффективности использования, наряду с переводными словарями, иных лексикографических источников с целью элиминирования лакун на занятиях по русскому языку в польской аудитории.

**Ключевые слова:** лексическая лакунарность, элиминирование лакун, близкородственные языки, переводная лексикография, обучение русскому языку как иностранному.

**Skibicka M.A.**

THE LACUNARY ISSUE IN THE INTERLINGUAL MATCHING AND ITS  
CONSIDERATION WHILE TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN WITH  
POLISH AUDIENCE

**Abstract.** The current work is devoted to the lacunary issue in polish language in the context of russian language. Actualizing this work, the attention is drawn to the, at first, translation of lacunary phenomenon specialty and also to the efficiency of usage of other lexicographical sources in order to eliminate the lacuns during Russian classes with a polish audience.

**Key words:** lexic lacunes, russian as a foreign teaching technique, national and cultural lacune particularity.

**УДК 81-114.2**

**ББК 81.1(рус)**

**Фильцова М. С.**

**ЯЗЫКОВАЯ СИСТЕМНОСТЬ И АКТИВНАЯ  
КОММУНИКАТИВНОСТЬ  
В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ КАК ОРУДИЮ МЫШЛЕНИЯ**

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» [5, 6]: «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» [5: 483]; «Функционально-коммуникативный подход (...) способствовал ослаблению внимания к грамматической системе как объекту изучения» [6: 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» [5: 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» [5: 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» [6: 31]. Предлагается также развести коммуникативный и логико-грамматический подходы к языку, оставив первый лишь для довузовского этапа обучения [6]. 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 заключается 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, но 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 объёме, заданном целями обучения. А.В. Величко отмечает, 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. 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]. 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», которые

определяются как «наиболее общие, универсальные понятия, выраженные системой разноуровневых ономаσιологических единиц, объединённых в семантическое целое» [4:11]. Выделяются, например, следующие языковые смыслы: предметность; признак предмета; количество и число; процесс и др. [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 [6: 7].

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. Главным принципом её построения является единство структурно-семантического, функционально-коммуникативного и когнитивного аспектов. Именно этим преодолевается односторонний (либо языковая системность – либо коммуникативное обучение) взгляд на процесс преподавания РКИ. Структурно-семантический, функционально-коммуникативный, когнитивный подходы ни в коем случае не подменяют друг друга, а существуют в диалектическом единстве. 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, 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. Именно 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» [6: 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, приказание, желания + типичные способы их реализации) [8]. Ср. также: «В реальном общении и разумном обучении лингвистический материал приспособляется 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 реальное функционирование языка и его единиц [5: 482], означает «отход от содержания собственного предмета» [5: 480]. Представляя соотношение языкового материала по логико-грамматическому и компетентностному принципам, опираясь 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» [6: 79]. Опираясь на работы А.В.Величко, С.И.Кокориной, М.В.Всеволодовой, 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 11 лет. Подавляющее большинство этих студентов демонстрирует знакомство с понятиями «части речи», «подлежащее», «сказуемое», «второстепенные члены предложения», «I, II, III склонения» и т.п. Однако в отличие от студентов из стран Ближнего Востока, Южной Кореи, Ливана, 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.

В заключение следует сказать, что, 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 ономаσιологические средства их выражения / Е. Н. Сидоренко. – Симферополь: КРП «Изд-во «Крымучпедгиз», 2008. – 128 с.
5. *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.

6. *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.

7. *Шелякин М. А.* Функциональная грамматика русского языка / М. А. Шелякин. – М.: Русский язык, 2001. – 288 с.

8. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.