

**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК НЕРОДНОМУ/ИНОСТРАННОМУ
В СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

коллективная монография
Под общей ред. Т.М. Балыхиной

Москва
Российский университет дружбы народов
2018

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы филологического факультета Российского университета дружбы народов *А.Г. Коваленко*
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка как иностранного факультета русского языка и межкультурной коммуникации для иностранных граждан Московского педагогического государственного университета *Е.А. Хамраева*

Под общей редакцией
Т.М. Балыхиной

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, МАН ВШ, Нью-Йоркской Академии Наук, Российской Академии Естествознания, Лауреат образования России, научный руководитель факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *Т.М. Балыхина*;
кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *С.А. Юрманова*;
Отличник народного Просвещения, заместитель декана факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *С.В. Хилькевич*;
доктор педагогических наук, заведующий кафедрой русского языка Инженерной академии Российского университета дружбы народов *И.А. Пугачёв*
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогических измерений (тестологии) факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *М.С. Нетёсина*;
кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики поликультурного и полилингвального образования факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *К.Р. Цколия*.

Обучение русскому языку как неродному/иностранному в специальных целях: теория и практика : коллективная монография / под общей ред. Т. М. Балыхиной. – Москва : РУДН, 2018. – 609 с. : ил.

В коллективную монографию включены материалы Международных педагогических чтений «Обучение русскому языку как неродному/иностранному в специальных целях: теория и практика», посвященных 90-летнему юбилею первого декана ФПКП РКИ профессора Екатерины Ивановны Мотиной.

Тематика Педагогических чтений связана с научно-методическими направлениями работы ФПКП РКИ:
- вопросы методики школьного обучения русскому языку / на русском языке в полиязычном (иноязычном) классе;

- экспорт российского высшего образования: профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных студентов;

- курсовое обучение РКИ в специальных целях.

Чтения проходили в январе-июне 2018 года и традиционно собрали участников из разных городов России и зарубежных стран.

Коллектив авторов, 2018
Российский университет
дружбы народов, 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие		6
ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ / НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ПОЛИЯЗЫЧНОМ (ИНОЯЗЫЧНОМ) КЛАССЕ		
Балыхина Т.М., Кролевецкая И.В., Нетёсна М.С., Соловьёва Ю.С., Хилькевич С.В., Юрманова С.А.	Глава 1. ФПКП РКИ – русской школе за рубежом	9
Дощинский Р.А., Соловьёва М.А.	Глава 2. Раздел ФГОС общего образования «Цивилизационное наследие России» в контексте зарубежной практики образовательной стандартизации	25
Кряхтунова О.В., Синёва О.В.	Глава 3. Учебно-методические возможности тестовых онлайн-форм в обучении детей русскому языку в полилингвальной группе (на примере заданий к учебному комплексу «Русский язык от ступени к ступени»)	40
Нетёсна М.С.	Глава 4. Задания в тестовой форме для детей мигрантов: основания отбора	56
Шабарова Г.К.	Глава 5. Изучение темы человека и природы на уроках профессионального русского языка на материале стихотворений И. Северянина и О. Сулейменова	71
Шонтукowa И.В.	Глава 6. Освоение правописания приставок через работу с моделями словообразовательных типов на материале терминологической лексики	85
ЭКСПОРТ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ		
Аббасова А.А., Калинина Ю.М., Цколия К.Р.	Глава 7. Внедрение активных методов обучения РКИ в специальных целях как фактор формирования учебной мотивации	109
Басова А.И.	Глава 8. Невербальная коммуникация в межкультурном личном и деловом общении в практике преподавания русского языка как иностранного	122
Бурченкова А.А.	Глава 9. Формирование навыков устной и письменной научной речи у иностранных военнослужащих на материале специальных текстов	138
Злобина С.А.	Глава 10. Электронный обучающий курс «Падежная грамматика» на платформе moodle (коррективный курс русской грамматики – будущему специалисту)	157
Ивкина М.И.	Глава 11. Социальная сеть instagram как способ визуализации падежной системы РКИ (общее и профессиональное владение)	172

Игнатъева О.П.	Глава 12. Формирование компетенций иностранных учащихся-нефилологов при обучении научному стилю речи	185
Карапетян Н.Г., Черненко Н.М.	Глава 13. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов-нефилологов в сфере профессионального дискуссионного общения	199
Кельдиев Т.Т.	Глава 14. Обучение русскому языку как неродному/иностранному в специальных целях: теория и практика	216
Ковалева М.Ш.	Глава 15. Особенности обучения индийских студентов-медиков фонетике русского языка	231
Колесникова Н.И.	Глава 16. Стратегии формирования и содержание жанровой компетенции иностранных учащихся в научно-профессиональной сфере общения	249
Макарова И.И.	Глава 17. Письменные жанры научного стиля речи в обучении студентов-иностранцев медицинского вуза	270
Матвеева Т.Ф.	Глава 18. Работа с текстами по анатомии на уроках русского языка с иностранными студентами-медиками: слово, словосочетание, предложение, текст	289
Новикова Н.С., Маханькова И.П., Хворикова Е.Г.	Глава 19. Валентность и сочетаемость в прикладном аспекте: языковая норма и ее речевая реализация (из практики обучения научному стилю речи)	304
Пугачев И.А., Яркина Л.П.	Глава 20. Повышение эффективности обучения русскому языку иностранных студентов технических специальностей путем обеспечения преемственности между его довузовским и вузовским этапами	322
Решетникова В.В.	Глава 21. Инновационные технологии в процессе изучения русского языка профессиональной направленности студентами-иностранцами в техническом высшем учебном заведении	338
Романова Н.Н., Амелина И.О.	Глава 22. Интерактивная лингводидактическая среда вуза как фактор оптимизации подготовки иностранных специалистов в сфере деловой коммуникации	353
Самосенкова Т.В.	Глава 23. Обоснование успешности овладения профессиональным общением на русском языке иностранными студентами неязыковых вузов в современной образовательной парадигме	373
Седова П.В.	Глава 24. Приемы корректировки грамматических навыков и умений при обучении языку специальности студентов-медиков	388
Серова Л.К.	Глава 25. Создание учебных пособий для студентов-билингвов технических специальностей	402
Унгарбаева Г.И., Әбдігази С.Х.	Глава 26. Профессионально ориентированное обучение студентов русскому языку (как иностранному, как второму)	416

Хустенко А.А.	Глава 27. Обучение фразеологизмам с выраженной образностью в итальянской аудитории будущих переводчиков	434
Черкашина Т.Т.	Глава 28. Диалогические технологии как разрыв мировоззренческого вакуума и расширение инновационных возможностей образования	454
Шустикова Т.В.	Глава 29. Вводный лингвопредметный курс как этап обучения речевому общению в учебно-научной сфере (медико-биологический профиль)	468
Юрманова С.А., Кролевецкая И.В.	Глава 30. Обучение научному стилю речи: возможности ИКТ на различных этапах работы	501
КУРСОВОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ		
Балыхина Т.М.	Глава 31. Повышение квалификации зарубежных преподавателей РКИ: вопросы совершенствования устноречевой компетенции педагога	515
Нетёсина М.С.	Глава 32. Языковые потребности мигрантов как вектор разработки лингводидактической системы	533
Пугачев И.А., Будильцева М.Б., Варламова И.Ю.	Глава 33. Система невербальных средств коммуникации как предмет изучения в рамках курса повышения квалификации преподавателя русского языка как иностранного	549
Самосенкова Т.В., Назаренко Е.Б.	Глава 34. Образовательные возможности интенсивно-коммуникативного обучения профессиональному сервис-общению как платформа подготовки иностранных стажеров в условиях краткосрочных курсов	565
Скворцова Н.Н.	Глава 35. Методическое обеспечение образовательной программы переподготовки по специальности «Русский язык как иностранный» в Республике Беларусь	586
Сведения об авторах		601

ПРЕДИСЛОВИЕ

Коллективная монография «Обучение русскому языку как неродному/иностранному в специальных целях: теория и практика» – третий выпуск материалов ежегодных и ставших традиционными Международных педагогических чтений Факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного РУДН.

В рамках первых Педагогических чтений (2016 г.) была издана коллективная монография «Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков»; результатом вторых Чтений в 2017 г., посвященных 50-летию юбилею ФПКП РКИ, стала монография «Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития».

Год 2018 ознаменован 90-летним юбилеем первого декана ФПКП РКИ профессора Екатерины Ивановны Мотиной. Екатерина Ивановна стояла у истоков преподавания русского языка как иностранного. Она пришла в Университет дружбы народов в 1960 г. для организации процесса обучения иностранцев русскому языку, а в 1968 г. возглавила факультет повышения квалификации преподавателей РКИ. В 1978 г. под руководством Е.И. Мотиной коллектив преподавателей УДН приступил к работе по обучению иностранных космонавтов русскому языку (программа «Интеркосмос»). Именно Екатерина Ивановна Мотина одной из первых начала разработку лингводидактических основ профессионально ориентированного преподавания РКИ.

Международные педагогические чтения-2018 посвящены Екатерине Ивановне Мотиной. Это дань глубокой признательности учёному, педагогу, руководителю, человеку.

Задачи, возложенные на факультет при его основании, продолжают быть актуальными и решаются с учётом сегодняшних реалий, в соответствии с запросами современности. За прошедшие годы поле деятельности факультета существенно расширилось. Созданный для подготовки квалифицированных вузовских кадров, сегодня ФПК так же успешно решает вопросы повышения квалификации специалистов в области общего, начального и дошкольного образования. Оставляя в фокусе своего внимания русский как иностранный, факультет активно ведет исследовательскую работу, связанную с преподаванием русского языка как второго. Во всех этих областях продолжается разработка методики профессионально ориентированного преподавания РКИ/РКН. Так, в разные годы на факультете созданы учебные и методические пособия по научному стилю речи, многие из которых по праву считаются классикой данного учебного жанра: «Книга для чтения по геологии»

(Шишлова Г.Н., Мотина Е.И., Лебедева Н.Б., 1961), «Русский язык – рабочий язык для студентов-иностранцев (Методические рекомендации для преподавателей русского языка и преподавателей общеобразовательных и специальных дисциплин)» (Мотина Е.И., Гапочка И.К., 1964), «Сборник ситуативных упражнений по русскому языку: для иностранных учащихся инженерных специальностей» (Вишнякова Т.А., Леонова Э.Н., 1983 г.), «Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов» (Мотина Е.И., 1983 г.), «Учебник русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. I-II курсы. Практическая грамматика» (Жуковская Е.Е., Золотова Г.А., Леонова Э.Н., Мотина Е.И., 1984 г.), «Методические рекомендации для преподавателей русского языка общеобразовательных и специальных предметов» (Мотина Е.И., Маркова Л.Г., 1988), «Пособие по развитию навыков научной речи для иностранных студентов-филологов» (Жидкова Г.Ф., Хавронина С.А., 1990 г.), «Бизнесмены всего мира говорят по-русски» (Балыхина Т.М., Ельникова С.И., 2011 г.), «Учебное пособие «Азбука психологии»: для студентов-иностранцев» (Бойко З.В., Полянская Е.Н., Полянская В.И., 2013 г.), «Русский язык для специальных целей» (Балыхина Т.М., Пугачёв И.А., Василишина Т.И., Гарцов А.Д., Ельникова С.И., 2013 г.) и др.

Указанные выше направления научно-методической деятельности факультета, связанные с обучением языку в специальных целях, нашли отражение в тематике Педагогических чтений-2018.

В выступлениях рассматривались вопросы методики школьного обучения русскому языку / на русском языке в полиязычном (иноязычном) классе: поддержка русской школы за рубежом, отбор и применение тестовых, в т.ч. онлайн, форм обучения русскому языку полилингвальной детской группы, особенности раздела ФГОС «Цивилизационное наследие России», словообразовательная работа с терминологической лексикой и др.

Участники Чтений обсуждали проблемы профессионально ориентированного обучения иностранных студентов, касающиеся обеспечения преемственности между его довузовским и вузовским этапами; методов работы русиста; традиционных (текстоцентрический подход, интерактивная лингводидактическая среда вуза) и инновационных (электронный курс на платформе moodle, использование социальной сети instagram) технологий и средств обучения (учебные пособия для студентов-билингвов, средства визуализации грамматических явлений).

Аспектное преподавание русского языка в специальных целях, применение компетентностного подхода в обучении научному стилю речи

(коммуникативная компетенция в сфере профессионального дискуссионного общения, жанровая компетенция в научно-профессиональной сфере общения) составили особое направление в работе Педагогических чтений.

При характеристике экспорта российского высшего образования была широко представлена профессиональная направленность такового: аудитория военнослужащих, будущих медиков, студентов технических специальностей, будущих переводчиков и пр.

Проблематика курсового обучения РКИ в специальных целях заявлена в статьях, посвящённых разным содержательным аспектам повышения квалификации и переподготовки педагогов-русистов, а также особенностям работы в аудитории мигрантов и иностранных стажёров в условиях краткосрочных курсов.

По уже сложившейся традиции участники Педагогических чтений – представители вузов, школ и других образовательных организаций России, Казахстана, Беларуси, Узбекистана, Италии. Традиционно широка российская география Чтений: Смоленск, Красноярск, Оренбург, Москва, Новосибирск, Нальчик, Белгород, Курск, Тула, Астрахань.

Редакционная коллегия

Вопросы методики школьного обучения русскому языку / на русском языке в полиязычном (иноязычном) классе

ГЛАВА 1. ФПКП РКИ – РУССКОЙ ШКОЛЕ ЗА РУБЕЖОМ

Балыхина Татьяна Михайловна

*доктор педагогических наук, профессор,
научный руководитель факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru*

Кролевецкая Ирина Владимировна

*зав. лабораторией разработки инновационных проектов
факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru*

Нетёсина Марина Сергеевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогических измерений (тестологии)
факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: netesinam@mail.ru*

Соловьёва Юлия Сергеевна

*ассистент кафедры педагогических измерений (тестологии)
факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов
Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru*

Хилькевич Светлана Владимировна

*зам. декана факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru*

Юрманова Светлана Александровна
кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

В современных условиях переосмысления культурно-ценностных ориентиров в образовании наблюдается значительный рост требований к педагогу-русисту, к уровню развития его профессионально-языковой, коммуникативной компетентности. Эффективность профессиональной деятельности педагога, в том числе преподавателя / учителя русского языка, зависит от оптимального соответствия субъекта деятельности социальным потребностям, нормам, условиям протекания этой деятельности. Являясь адаптивной по существу, по направленности на учащегося, профессиональная деятельность педагога-русиста может быть определена как многокомпонентная, самостоятельная и в то же время зависящая от конкретных условий реализации. Современная лингводидактика требует от обучающего осознанного внимания к интеллектуальному, речевому и общекультурному развитию учащихся, и в рамках методики преподавания русского языка как иностранного процесс этот непосредственно связан с овладением РКИ.

Для современных научных областей формирующих профессионально-языковую компетентность русиста, в целом характерны выход за пределы одной, конкретной области знаний и интеграция, взаимопроникновение, взаимообогащение научных областей. Следовательно, на сегодняшнем этапе реализация программ дополнительного профессионального образования для преподавателей русского языка как иностранного / второго получает глубокие и разносторонние междисциплинарные основания, что способствует формированию необходимого уровня профессиональной компетентности. Особую важность при этом приобретает методическая поддержка преподавания русского языка в зарубежных школах, в которых он либо изучается на правах иностранного, либо выступает в качестве основного или вспомогательного языка обучения.

Общей целью дополнительного профессионального образования в области методической поддержки преподавания русского языка (а также других учебных дисциплин на русском языке) за рубежом сегодня становится разработка единых методических подходов на основе интеграции достижений науки и практики преподавания в соответствии с межправительственными соглашениями. Эти подходы ориентированы на

обновление учебных и учебно-методических материалов с учетом специфики зарубежных систем образования, с одной стороны, и с учетом профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденного приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н [8], а также требований ФГОС среднего профессионального и высшего образования по направлениям подготовки «Образование и педагогика» – с другой.

В зарубежных странах интерес к русскому языку, к его изучению зависит как от политических, так и от культурных факторов. Потребности и возможности изучения русского языка за рубежом во многом обусловлены современной общественно-политической, экономической, культурной ситуацией [6]. Более 50 иностранных государств подписали с Российской Федерацией межправительственные соглашения по вопросам поддержки русского языка. Русский язык изучается в качестве иностранного и второго более чем в 120 странах мира. Однако общая тенденция в политике большей их части по отношению к русскому языку сводится к следующему алгоритму:

- на протяжении ряда лет русский язык более или менее официально является языком межнационального общения,
- затем – он объявляется / де-факто становится языком нацменьшинства,
- и наконец – остается факультативным учебным предметом в ограниченном числе образовательных организаций.

Очевидно, что сужение сферы употребления русского языка ведет к этнокультурному разобщению населения России и государств ближнего и дальнего зарубежья. Ликвидация системы образования на русском языке, в свою очередь, провоцирует утрату культурных, исторических корней десятков миллионов соотечественников, оказавшихся за пределами России. Сворачивание системы изучения русского языка в странах зарубежья в 90-е годы XX века уже вызвало значительное сокращение количества изучающих русский язык как иностранный, а следовательно – значительные потери в кадровом и квалификационном уровне преподавателей русского языка. Между тем, вопросы укрепления позиций русского языка, продвижения российской науки, культуры и образования за рубежом рассматриваются сегодня как основополагающие в плане реализации внешней культурной политики и создания положительного образа России в зарубежных странах. Международные связи в области науки и образования рассматриваются как играющие важнейшую роль в деле реализации геополитических и экономических интересов нашей

страны, как эффективное средство внешней политики России. Приоритетные цели, задачи и направления деятельности Российской Федерации по поддержке и продвижению русского языка за рубежом в интересах развития международного культурно-гуманитарного сотрудничества и формирования позитивного образа Российской Федерации в мире представлены в утвержденной Президентом Российской Федерации Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом [7]. В документе, в частности, оговаривается необходимость стимулировать интерес зарубежной общественности, и особенно молодежи, к русскому языку. Согласно положениям Концепции, поддержка и продвижение русского языка за рубежом должны осуществляться по нескольким направлениям, а именно:

- поддержка изучения и преподавания русского языка;
- сохранение русского языка в странах, исторически связанных с Россией;
- повышение мотивации соотечественников, проживающих за рубежом, к сохранению этнокультурной и языковой идентичности;
- реализации научно-исследовательских и образовательных программ в области изучения и преподавания русского языка как иностранного и второго родного, в том числе направленных на поддержку зарубежных преподавателей русского языка;
- поддержка «русских школ за рубежом» и «русских классов» в иностранных образовательных организациях.

Статус языка непосредственно коррелирует со степенью признания соответствующего государства мировым сообществом. Русский язык – это государственный язык Российской Федерации, это средство межнационального общения в республиках Российской Федерации, в странах-участницах СНГ, это один из международных языков, это язык общения соотечественников, проживающих за рубежом. По распространению русский язык занимает пятое место в мире: им в той или иной степени владеют свыше 250 млн. человек за пределами РФ. Несмотря на проводимую организационно-языковую деятельность, русский язык не достигает сегодня своих прежних позиций. Среди проблем, тормозящих преломление негативной ситуации, можно отметить и недостаточную координацию мер государственной поддержки на межведомственном, региональном и муниципальном уровнях, в том числе – отсутствие единого организационно-методического Центра, координирующего деятельность всех структур, занимающихся продвижением русского языка за рубеж, и отсутствие сегментированной информации о потребностях и ресурсах изучения русского языка в странах стратегического интереса России, и

недостаточность в ряде стран образовательных организаций с русским этнокультурным компонентом. С точки же зрения организации обучения русскому языку как иностранному, второму особого внимания и скорейшего решения требуют такие вопросы, как отсутствие стройной учебно-методической системы обучения и продвижения русского языка в отношении приоритетных стран и социальных групп населения, недостаточное развитие инфраструктуры для изучения русского языка, слабое использование возможностей информационных, электронных, игровых технологий для изучения и продвижения русского языка, неполный охват преподавателей русского языка за рубежом программами повышения квалификации, недостаточность оснащения преподавателей за рубежом современными средствами обучения и учебно-методическими пособиями.

В рамках современной системы образования является неоспоримым, что обществу нужен педагог, в том числе педагог-русист, способный к проектированию и реализации социально-педагогических, социально-психологических, психолого-педагогических условий развития и становления учащихся, т.е. специалист с таким уровнем профессионально-языковой компетентности, который позволил бы учителю осваивать новое предметное содержание и новые технологии обучения, осознавать свою профессионально-языковую миссию, строить с помощью русского языка личностно-развивающее и культуросообразное взаимодействие со своими учениками (работая с моно-, а тем более полинациональным составом, осваивая методику обучения русскому языку как иностранному / второму, формируя и совершенствуя свою лингвокультуроведческую компетенцию, педагог должен учитывать этнокультурную специфику своих учащихся) – при этом дополнительный груз профессиональной ответственности русиста, осуществляющего профессиональную деятельность вне русскоязычной среды, заключается в том, что его задачей становится не только языковая подготовка учащихся, но и создание особых межкультурных, образовательных, адаптационных условий для их потенциального включения в российскую лингвокультуру, когда (и если) этого потребуют жизненные цели обучаемых.

В динамично меняющемся мире полученные знания быстро устаревают, и успешность профессиональной деятельности напрямую связана не только с обучением в вузе, в школе, но и со способностью (подготовленностью) учиться в течение всей жизни. Появляется новый признак профессионального образования – рекуррентность – возвращение к уже известному знанию в новых, неизвестных условиях. В настоящее время идея непрерывного образования реализуется в таких формах, как:

- получение дополнительного образования;
- профессиональная переподготовка, направленная на приобретение специалистом новой специальности или квалификации;
- повышение квалификации, в ходе которой педагог развивает и совершенствует свою профессионально-языковую компетентность.

Отдельного рассмотрения требует задача повышения качества обучения русскому языку / на русском языке иностранных граждан за рубежом. Зарубежная молодежь, усвоившая в процессе обучения русскому языку базовые ценности российской культуры, по окончании обучения может стать активным проводником российской культуры и популяризатором русского языка и образования на русском языке в мире. Решение этой задачи невозможно без разработки современных методических материалов, описания требований к результатам обучения русскому языку и иным учебным дисциплинам, преподаваемым на русском языке, системного подхода к повышению квалификации преподавателей. В связи с этой задачей необходимо качественное совершенствование системы повышения квалификации для работников русских школ за рубежом. В соответствии с п.11 Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом, одним из важнейших направлений государственной поддержки русских школ за рубежом является организация дополнительного профессионального образования для работников русских школ за рубежом, причем мероприятия по организации дополнительного профессионального образования для таких работников должны проводиться в формате непрерывного образования, предусматривать применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, включать в себя организацию и проведение российскими специалистами выездных научно-методических мероприятий в соответствующих странах в рамках дополнительного профессионального образования работников русских школ за рубежом.

Многолетний опыт работы Факультета повышения квалификации преподавателей русского языка – русистов Российского университета дружбы народов позволяет констатировать общее противоречие между потребностью в системной педагогической поддержке личностно-профессионального совершенствования и самосовершенствования педагога-русиста в профессионально-языковой деятельности и недостаточным уровнем изученности и реализации всего комплекса вопросов, связанных с такой поддержкой.

Актуальность проблемы совершенствования профессионально-языковой компетентности педагогов-русистов, работающих в зарубежных

образовательных организациях, определяется рядом объективных условий и факторов.

Во-первых, зачастую имеющиеся теоретико-методологические разработки в области профессионально-языковой компетентности русиста не вполне отвечают потребностям преподавателей-практиков русской школы за рубежом. Во-вторых, опросы, анкетирования, мониторинги лучших практик, проведенные в последние несколько лет РУДН и другими ведущими образовательными центрами в области РКИ, демонстрируют отсутствие у значительной части педагогов готовности осуществлять учебный процесс в соответствии с требованиями развивающего, личностно-ориентированного образования как диалогического, полилогического процесса. В-третьих, внушающее оптимизм появление целого ряда зарубежных организаций, чья деятельность направлена на сохранение русского языка, литературы, культуры в Русском мире, порой сопровождается кадровыми трудностями – нехваткой специалистов, подготовленных к работе в сфере межкультурного обучения с помощью русского языка. Кроме того, до сих пор не получила должного развития система дистанционного обучения русскому языку, не используются в оптимальном объеме современные информационные технологии. Между тем, именно дистанционное обучение, в частности с целью совершенствования профессиональных компетенций педагогических кадров, является наиболее эффективным и востребованным, поскольку позволяет в условиях удаленности образовательных центров, дефицита высококвалифицированных специалистов на местах обеспечивать высокие стандарты качества обучения, осваивать образовательные программы (программы повышения квалификации) без отрыва от основной деятельности, мобильно адаптировать учебные курсы под текущие нужды и задачи.

При разработке системы совершенствования компетенций педагогов-русистов необходимо учитывать тот факт, что зарубежный учитель находится сегодня в новых условиях, среди которых необходимо отметить следующие:

1) вводятся новые образовательные требования в области языкового образования, оценивания результатов обучения русскому языку, выстроенные на компетентностной основе,

2) разрабатываются авторские программы по русскому языку, литературе, культуре официально рекомендованные к внедрению (электронные, интегрированные: лекции, тренинги, электронные каталоги, выставки, библиотеки, практикумы восстановления русского языка, электронные уроки по русской литературе, тестовые практикумы, тематические диалоги, лектории и т.д.);

3) вводятся новые формы итоговой аттестации в рамках Российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ): А1 (ключевой, или элементарный уровень), А2 (предпороговый, или базовый уровень), В1 (пороговый, или I сертификационный уровень), В2 (постпороговый, или II сертификационный уровень) и т.д.;

4) внедряется оптимальная – с позиций компетентностного, акмеологического и аксиологического подходов – методическая система совершенствования профессионально-языковой компетентности зарубежного педагога-русиста, призванная предоставлять учителю арсенал методических средств по разработке и использованию лингводидактического материала, который бы интегрировал требования методик русского языка как родного, второго, иностранного;

5) демонстрируются вариативные возможности процесса обучения русскому языку для многонационального контингента учащихся через внесение корректив с учетом единства процесса усвоения языка и формирования речевых умений учащихся во всех видах и формах речи – слушании, говорении, чтении, письме.

В 2017 году ФПКП РКИ РУДН было проведено масштабное комплексное исследование компетенций учителей русских школ в зарубежных странах, актуальность которого обуславливалась отсутствием систематизированной информации об уровне соответствия имеющихся компетенций педагогов русских школ за рубежом современным требованиям Российских государственных стандартов в области педагогики и образования (профессионального стандарта «Педагог», ФГОС СПО 050146 Преподавание в начальных классах, ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование), а также о наиболее востребованных для педагогов русских школ за рубежом направлениях дополнительного образования (повышения квалификации). Исследование было проведено в рамках целостной системы взаимосвязанных и взаимодействующих этапов, представленной на схеме.



Была выдвинута рабочая гипотеза: данная система позволит укрепить позиции русского языка, усилить образовательное и культурное присутствие России в странах – участниках мероприятий, оптимизировав качество обучения русскому языку / на русском языке иностранных граждан за рубежом путём определения наиболее востребованных направлений дополнительного образования (повышения квалификации) для учителей русского языка, учителей, ведущих преподавание на русском языке в начальной школе, а также учителей, ведущих преподавание на русском языке литературу, математику, физику в рамках общего образования (в результате комплексного исследования компетенций учителей русских школ в странах СНГ как ключевого этапа представленной выше системы) с целью дальнейшей разработки образовательных программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) для учителей русских школ в странах СНГ и эффективной организации и осуществления повышения квалификации для образовательных учреждений с преподаванием русского языка и обучением на русском языке.

Определение наиболее востребованных направлений дополнительного образования (повышения квалификации) для учителей русского языка, учителей, ведущих преподавание на русском языке в начальной школе, а также учителей, ведущих преподавание на русском языке ряда учебных дисциплин (литература, математика, физика) в рамках общего образования в странах СНГ стало целью комплексного исследования компетенций учителей русских школ.

Исследование подразумевало решения следующих задач:

1) провести анализ отечественного и зарубежного опыта по формированию национальных систем оценки компетенций учителей;

2) пользуясь результатами проведенного анализа разработать инструментарий, включающий систему вопросов для анкеты (с целью выяснения направлений дополнительного образования, актуальных для учителей различных учебных предметов, степени знакомства учителей с креативными инновационными методиками преподавания дисциплин), методические рекомендации по заполнению анкет (для учителей) и первичной обработке заполненных анкет;

3) разработать контрольно-измерительные материалы (систему тестовых заданий) для выяснения уровня предметной компетенции учителей, преподающих русский язык / ведущих преподавание на русском языке в зарубежных странах (в соответствии с содержанием профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденного приказом

Минтруда России от 18.10.2013 № 544н, а также требований ФГОС среднего профессионального и высшего образования по направлениям подготовки «Образование и педагогика»), методические рекомендации по проведению тестирования;

4) провести анкетирование и тестирование учителей русских школ за рубежом в дистанционной форме с участием более 800 учителей;

5) осуществить математико-статистический многомерный анализ полученных данных, позволяющий сделать выводы по поводу уровня сформированности общепедагогических и предметных компетенций учителей русских школ;

б) разработать предложения относительно структуры и содержания программ дополнительного образования (повышения квалификации), отвечающих полученным результатам комплексного исследования.

Уровень сформированности компетенций учителей русских школ за рубежом определялся путем анкетирования и тестирования, проводимых дистанционно, на специально созданном интернет-ресурсе; был осуществлен математико-статистический многомерный анализ полученных данных (материалов анкетирования, результатов тестирования), позволяющий сделать выводы по поводу уровня сформированности общепедагогических и предметных компетенций учителей русских школ.

В исследовании приняли участие более 800 учителей русского языка, литературы, математики, физики, а также учителя начальной школы из 7 стран СНГ: Казахстана, Таджикистана, Узбекистана, Туркменистана, Киргизстана, Армении и Азербайджана.

Вопросы, помещенные в анкету, предполагали развернутый ответ. Приступая к анкетированию, участник исследования отвечал на вопросы, касающиеся общей информации о нем (ФИО, место работы, должность и т.д.). Дальнейшие вопросы анкеты были распределены по тематическим блокам и направлены на выяснение:

- сведений об участнике исследования (его ученической аудитории, образовательном учреждении),

- степени знакомства педагога с содержанием профессионального стандарта «Педагог», с требованиями ФГОС среднего профессионального и высшего образования по направлениям подготовки «Образование и педагогика»,

- осведомленности в вопросах проектной, исследовательской, культурно-просветительской деятельности педагога,

- сведений об использовании педагогом креативных инновационных методик преподавания учебных дисциплин,

- направления дополнительного образования (повышения квалификации), которое является наиболее актуальным по мнению самого участника анкетирования.

Контрольно-измерительные материалы (тесты) для исследования предметной компетенции учителей русских школ включали тестовые задания с выбором вариантов ответа. Содержание заданий базировалось на материалах Государственной итоговой аттестации учащихся школ Российской Федерации, имеющихся в открытом доступе на сайте <http://www.fipi.ru/>.

Тестовые задания представляли собой социально-педагогические задачи, построенные на основе традиционного понимания данного термина («осмысление сложившейся социально-педагогической ситуации и принятие на этой основе решений и плана необходимых действий» [5, с. 30], однако содержащие варианты ответов – потенциальных решений описанной в задании проблемы. Выбранный педагогом вариант призван был продемонстрировать наличие или отсутствие выявляемых компетенций, а формат тестов с одиночным выбором позволил производить обработку результатов исследования автоматически, с использованием компьютерных методов.

Была выявлена степень знакомства педагога с содержанием профессионального стандарта «Педагог», с требованиями ФГОС начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования (в зависимости от возрастной категории обучающихся, с которыми работает учитель): учитель начальной школы, учитель уровня основного общего образования, учитель уровня среднего общего образования. Необходимо было дать развернутый ответ, содержащий информацию о том, какие принципиальные различия между требованиями к профессиональной компетенции педагога имеются в российских нормативных документах и в соответствующих требованиях системы образования зарубежной страны тестируемого.

Содержание тестов включало вопросы методики воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности, а также обучения, воспитания и развития с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся.

Важной составляющей исследования явилось получение сведений об использовании педагогом креативных инновационных методик преподавания учебных дисциплин, целью чего было получение первичной информации о наличии у участников профессиональной компетенции в

области непосредственно педагогической деятельности – выявляет способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики.

Результаты анкетирования были обработаны математико-статистическим методом по основаниям «Место русского языка в учебном процессе образовательного учреждения» (русский язык как основной-второй-третий иностранный, преподавание ведется на русском языке), «Уровень образования» (начальная школа / основное общее образование / среднее общее образование / иное), «Использование в профессиональной деятельности Профессионального стандарта «Педагог», ФГОС СО/ВО», «Проектная деятельность педагога» «Исследовательская деятельность педагога», «Культурно-просветительская деятельность педагога» и т.д. Данные анализа составили основу для разработки общепедагогических модулей программ дополнительного образования (повышения квалификации). Результаты тестирования распределялись в соответствии с преподаваемыми дисциплинами и выявили наиболее проблемные области предметной компетенции педагогов, в соответствии с чем позднее был разработан обучающий контент соответствующих модулей программ дополнительного образования (повышения квалификации). В целом исследования было направлено на получение систематизированной информации об уровне соответствия имеющихся компетенций педагогов русских школ за рубежом современным требованиям Российских государственных стандартов в области педагогики и образования (профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и требований ФГОС СПО 050146 Преподавание в начальных классах, ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование), а также о наиболее востребованных для педагогов русских школ за рубежом направлениях дополнительного образования (повышения квалификации).

Распределение вопросов анкеты по тематическим блокам, а также по вариантам анкет, разработанных с учетом категории педагогов (уровень начальной школы, уровень основного общего образования, уровень среднего общего образования), позволило сформировать максимально полную картину, отразившую полученные данные по следующим основаниям:

- количество участников из каждой страны,
- преподаваемая предметная область в соответствии с определенным возрастом обучающихся,
- профессиональные, общепрофессиональные и общекультурные компетенции,

- категории учителей (уровень начального общего, основного общего и среднего общего образования),
- владение требованиями ФГОС, соответствующими указанным выше уровням.

Ниже графически представлены результаты комплексного исследования компетенций учителей русских школ в странах СНГ в соответствии с описанными критериями могут быть представлены по каждой стране.

Всего в комплексном исследовании компетенций учителей русских школ в странах СНГ приняли участие 850 педагогов из 7 стран: Казахстана, Таджикистана, Узбекистана, Туркменистана, Киргизстана, Армении и Азербайджана. В процентном соотношении количество участников исследования из каждой страны представлено на диаграмме 1.

Диаграмма 1



Соотношение правильных и неправильных ответов по преподаваемой предметной области отражено на диаграммах 2 и 3.

Диаграмма 2

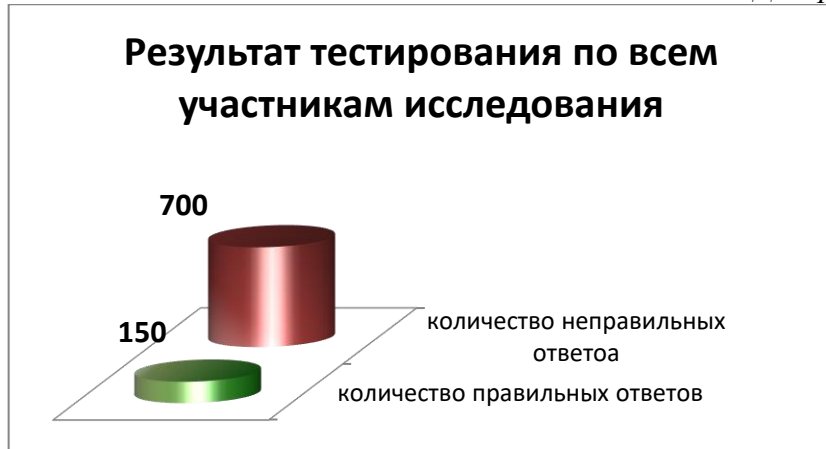


Диаграмма 3



На основании данных, полученных в ходе исследования компетенций учителей русских школ в странах СНГ, были подготовлены рекомендации по разработке образовательных программ дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) для учителей русских школ в странах СНГ, обеспечивающих условия для укрепления и расширения русского языкового, российского культурного и образовательного пространства.

В соответствии с созданными рекомендациями, а также используя основные результаты научной деятельности школ ФПКП РКИ РУДН (см., например, [4, 2, 3, 1]), коллектив факультета разработал и реализовал эффективные программы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) для учителей русских школ в странах СНГ.

Ниже представлены сущностные характеристики разработанных программ.

1) адресованность педагогам указанных предметных областей: начальная школа, русский язык, литература, математика, физика;

2) соответствие профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель);

3) универсальность информационной составляющей программ, адресованных педагогам-предметникам (русский язык, литература, математика, физика), без разделения по уровням основного общего и среднего общего образования;

4) тематика программ «Современные российские педагогические технологии в обучении русскому языку / литературе / математике / физике / в работе учителя начальной школе»;

5) включение в содержание разрабатываемых программ информации, способствующей совершенствованию нескольких из указанных компетенций (ПК-1: готовность реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов; ПК-2: способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики; ПК-3: способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности; ПК-9: способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся; ПК-10: способность проектировать траектории своего профессионального роста; ОПК-2: способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся; ОПК-3: готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса; ОПК-4: готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования; ОПК-5: владение основами профессиональной этики и речевой культуры; ОК-7: способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности).

Разработанные программы дополнительного профессионального образования позволили осуществить целостную методическую поддержку зарубежных преподавателей русского языка, «русских школ за рубежом» и «русских классов» в иностранных образовательных организациях стран СНГ.

Список литературы

1. Балыхина Т.М., Ветер О.В., Свиридова А.Э., Федоренков А.Д., Хилькевич С.В. / Русский мир: языки и культура: Западная и Южная Азия, Юго-восточная Азия, Восточная Азия и Дальний Восток: монография. Москва, 2015. – 313 с.
2. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С., Хилькевич С.В., Юрманова С.А., Цколия К.Р., Калинина Ю.М. Глава 3. Школа Гарцова / Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития Коллективная монография. Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. Москва, 2017. – С. 33-47.
3. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С., Юрманова С.А., Аббасова А.А., Федоренков А.Д. Исследовательская лингводидактика по русскому языку: теория, практика, инновации: монография. Москва, 2016. – 598 с.
4. Балыхина Т.М., Хилькевич С.В., Калинина Ю.М., Кролевецкая И.В., Нетёсина М.С., Федоренков А.Д., Юрманова С.А. Глава 1. Научно-методические школы ФПК / Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития Коллективная монография. Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. Москва, 2017. – С. 8-28.
5. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике: учебное электронное текстовое издание. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
6. Концепция "Русская школа за рубежом" (утв. Президентом РФ 4 ноября 2015 г.) <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71145980/> (дата обращения 25.05.2018 г.)
7. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом" (утв. Президентом РФ 03.11.2015 N Пр-2283) <http://www.kremlin.ru/acts/news/50644> (дата обращения 24.05.2018)
8. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утв. приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н) <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения 25.05.2018 г.)

ГЛАВА 2. РАЗДЕЛ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ЦИВИЛИЗАЦИОННОЕ НАСЛЕДИЕ РОССИИ» В КОНТЕКСТЕ ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТАНДАРТИЗАЦИИ

Дощинский Роман Анатольевич
кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой гуманитарного образования
Московского центра развития кадрового потенциала образования,
Москва, Россия
E-mail: doshchinskyra@mioo.ru

Соловьёва Марина Анатольевна
и.о. директора средней общеобразовательной школы «Горки»,
Московская область, Россия
E-mail: marina.solov2010@yandex.ru

С предложением сформировать приложение к Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) общего образования под названием «Цивилизационное наследие России» и сделать его обязательным совсем недавно выступила заместитель председателя Государственной Думы И.А. Яровая. [15] По мнению депутата, воспитание – это «все-таки обязанность государства, которая должна заключаться в том, что ребенку должно быть дано знание о том, в чем источник национальной силы и славы Отечества». Воспитывать можно по-разному – через величайший подвиги, примеры ратного труда, исторические события, песни и басни, считает парламентарий, но вместе с тем «нигде мы не видим, что каждый ребенок точно должен узнать из этой сокровищницы наследия России». «А ведь это наследие есть, и наша задача его сохранять и передавать», – отметила Яровая. Так родилось поручение Президента Российской Федерации создать данное приложение к ФГОС.

Изучение школьниками цивилизационного наследия России является очень актуальной проблемой нашего образования в современных условиях жесткого мировоззренческого противостояния в мире, нарастания русофобии и русофобской истерии в странах Запада, а также стремления нашей страны утвердить и обеспечить собственные мировоззренческие и идеологические доминанты в отечественном образовании.

В концептуально-методологическом плане под цивилизационным наследием России следует считать совокупность мировоззренческих смысложизненных идеалов, духовно-нравственных ценностей и ориентиров, многовековых традиций, устоев, социальных норм,

поведенческих моделей и стереотипов, которые передавались из поколения в поколение через различные формы духовной жизни социума (историческая память и историческое сознание, политика и право, язык и литература, мораль и этика, религиозные верования, научные знания, искусство) и закрепились в общих основаниях мировоззрения, в менталитете, образе мира и образе жизни россиян – представителей многонационального народа России.

Ожидаемым результатом изучения цивилизационного наследия России является сформированность у обучающихся российской цивилизационно-культурной идентичности, которая связана с осмыслением школьниками своей принадлежности к российской цивилизации как особой цивилизационно-культурной общности, имеющей собственный культурно-генетический код, отличный от цивилизаций Запада и Востока.

Это очень важно, исходя из того, что в современном мире разворачивается конкуренция различных форм цивилизационно-культурной идентичности, которая находит своё выражение в противостоянии глобалистских (неолиберальных) и национально ориентированных форм мировоззрения.

От внимания к этой проблеме в социуме и сфере образования во многом зависит будущее страны, ее национальная безопасность, территориальная целостность и нерушимость границ, так как серьезные политические катаклизмы в той или иной стране начинаются с попытки перекодировки идентичности ее граждан.

Безусловно, базовыми элементами цивилизационного наследия России могут быть признаны так называемые объекты всемирного наследия. В настоящее время на территории Российской Федерации расположено 26 объектов всемирного наследия: 16 объектов культурного и 10 объектов природного наследия. Но мы постараемся разобраться в поднятом вопросе с позиций словесников и определить достойное место именно филологических дисциплин в создаваемом приложении, или разделе. Начнем с замечательных слов Д.С. Лихачева: «Прогресс часто состоит в дифференциации и спецификации внутри какого-то явления (живого организма, культуры, экономической системы и пр.). Чем выше на ступенях прогресса стоит организм или система, тем выше и объединяющее их начало. В высших организмах объединяющим началом является нервная система. То же самое и в культурных организмах – объединяющим началом являются высшие формы культуры. Объединяющее начало русской культуры – это Пушкин, Лермонтов, Державин, Достоевский, Толстой, Глинка, Мусоргский и т. д.». [4, с. 321]

Запад и Восток – одна из фундаментальных содержательных оппозиций русской культуры. Великие наши умы редко обходили стороной эту тему и подчас пространно рефлексировали о том, каким путем нужно идти России. При этом подчас высказывались диаметрально противоположные точки зрения. Сравним высказывания. П.Я. Чаадаев: «Мы живем на востоке Европы, – это верно, и, тем не менее, мы никогда не принадлежали к Востоку». [14, с. 103–104] Ф.М. Достоевский: «Мы в недоумении стояли тогда перед европейской дорогой нашей, чувствовали, что не могли сойти с нее как от истины, принятой нами безо всяких колебаний за истину». [2, с. 5–20]

Русские мыслители XX века не обходили стороной обозначенный круг вопросов, они углубляли и расширяли проблематику. До сих пор вызывают неподдельный научный интерес взгляды Д.С. Лихачева. Ученый относил русскую культуру прежде всего к типу европейской духовности, отмечая присущие ей три фундаментальные особенности: это культура личностная, с ярко выраженной индивидуальностью; она универсальна, «всеотзывчива», предельно восприимчива к другим духовным мирам; она основана на свободе творческого самовыражения. [5, с. 33–34] С другой стороны, гораздо большее значение, чем антитеза «Запад – Восток», утверждал Лихачев, имеет для России соотношение «Север – Юг». Россия не столько «Евразия», сколько «Скандославия», или «Скандовизантия»: «Азиатское начало в русской культуре лишь мерещится. Мы находимся между Европой и Азией только географически, я бы даже сказал – «картографически». Если смотреть на Россию с Запада, то мы, конечно, находимся на Востоке, или, по крайней мере, между Востоком и Западом. Но ведь французы видели и в Германии Восток, а немцы в свою очередь усматривали Восток в Польше». [5, с. 30]

Мало что изменилось и в XXI веке. С того момента, как наш Президент на заседании Валдайского клуба так открыто заговорил об общенациональной идее, о том, что необходимо всем думающим, неравнодушным людям принять участие в формировании российской идентичности, прошло уже некоторое время. И самым отстающим звеном, на наш взгляд, стало именно образование, как это ни странно звучит на первый взгляд. ФГОС общего образования оказались в этом отношении на перепутье.

Казалось бы, наследие должно объединять людей, интегрировать, быть не разменной монетой в бессмысленных спорах, а тем образовательным инвариантом, неприкосновенным, сакральным. Но это в идеале. А правда жизни такова, что именно священное, как правило, становится яблоком раздора, вроде Чаши Грааля или волшебного кольца, о котором поведал нам Дж. Р.Р. Толкиен. Не случайно наследие и

наследство – слова одного корня. Как за наследство часто идет борьба, так и за наследие специалисты «ломают копыя».

Заложенная в стандарты второго поколения идея свободы личности рядом специалистов нещадно эксплуатируется и по большому счету извращается. В последнее время очень любят страшилки-пугалки о грядущей неопределенности в жизни. Хотя именно неопределенность порождает относительность всего и вся. В то же время эти же люди пророчат, что нас ждет, если мы оставим в покое идею информатизации и глобализации образования. Нестыковка!

Договорились до того, что камнем преткновения вдруг стало не что иное, как классическая русская литература, с ее высоким гуманистическим пафосом, многовековыми традициями, множеством языков, конфессий, многослойностью внешних влияний. От нее попросту хотят избавиться, отречься, «сбросить с парохода современности» [10], как в свое время предлагали сделать футуристы. А чтобы это можно было сделать быстрее, ее надо подвергнуть всеобщему осмеянию, ерническому опошлению в известном формате постмодернизма. Мол, то же мне русское (Москва – не третий Рим), да еще классическое – все списали с европейских лекал, ничего оригинального.

Это сродни тому, о чем яростно написал отец-идеолог современного либерализма Л. фон Мизес: «Интеллектуальное бесплодие русских столь велико, что они никогда бы не смогли сами найти выражение собственной глубинной природы». [6] Перевожу: русские – дикий народ, варвары, изгои, недочеловеки, империя зла, нация, недостойная и неспособная считать себя равной другим нациям. И будто продолжает Ф.И. Тютчев: «Весь Запад пришел высказать свое отрицание России и преградить ей путь к будущему...» [12, с. 405–406] Горькая, но истина: наверное, не случайно тевтонцы шли нас перекрещивать!

Литература как школьный предмет оказалась в эпицентре бурной дискуссии, как нам кажется, вовсе не случайно. Подобным образом можно было бы поступить с любой составляющей цивилизационного наследия России. Наш современник, художник Б.М. Неменский по этому поводу написал так: «Чтобы разрушить реальность, ее нужно разрушить сперва в сознании людей, то есть унизить, развенчать как ценность... Мы попались на эту удочку и стали чемпионами самооплевывания. Ни одной другой страны такой нет». И далее по тексту: свобода личности – это средство, но не основная цель образования. Цель образования – свобода страны, ее территориальная, физическая и ментально-духовная безопасность. «Какой подлец опаснее для нормального человеческого общества – творчески развитый или творчески неразвитый?» – продолжает свои размышления

Б.М. Неменский. Гитлер, между прочим, был прекрасный художник, только любимая тема его была разрушенные древние города. [7]

Отметим важность сегодняшнего момента. Действительно, сейчас или никогда Россия должна сделать свой выбор в образовательной политике. Да, Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представляет данные опроса о том, каков уровень патриотизма россиян. В целом уровень патриотизма в стране высок: патриотические чувства разделяют 80% россиян. [7] Но что настораживает? Известный социолог В.С. Собкин провел кросскультурное исследование восприятия своего будущего голландцами и россиянами. [11, с. 19–27] Более половины наших граждан пессимисты (показатель у голландцев – 1/3), сомневаются в своем успехе, в самореализации. Это свидетельствует о фрустрированности (неудовлетворенности) взрослого мира. Однако у большинства взрослых естественным образом возникают защитные реакции. И хорошо, если это сублимация (замещение) в формах реконструкции или расширения горизонта ожиданий. Но в системе школьного образования мы имеем дело с другим возрастным контингентом. Приглядимся к подростку с его кризисом идентичности. Вдобавок ко всему, и вокруг он нередко видит потерянность, неуверенность, подавленность. Механизмы психологической защиты у него еще не до конца сформированы. Подросток оказывается самым незащитным перед информационными влияниями, наиболее чувствительным к ним. Данный факт вызывает тревогу, поскольку, по данным социологических опросов, проведенных группой под руководством В.С. Собкина, общение в социальных сетях, как известно мало контролируемых с точки зрения контента, занимает около трети времени в структуре досуга современного подростка. А это означает одно: если не школа и не семья, то подросток в действительности оказывается «педагогически отпущенным в свободное ценностное плавание».

Историк В.Э. Багдасарян констатирует: «Из исторических фигур XX в. самым популярным у россиян является Юрий Гагарин. Это могло бы восприниматься как обнадеживающая информация («не все потеряно»). [1] Если бы не одно обстоятельство – колоссальный отрыв первого советского космонавта от всех других исторических персоналий». То есть большинство опрошиваемых уже затрудняются назвать А.А. Леонова, В.В. Терешкову и т. д. А далее список плохо узнаваемых фигур (безотносительно космической тематики) можно продолжать: А.С. Попов, И.В. Курчатов, К.А. Тимирязев, Н.М. Пржевальский и др.

Как утверждает экс-президент Российской академии образования Н.Д. Никандров, «необходимо всемерно укреплять патриотическую направленность содержания образования, всю работу в стране по

воспитанию граждан-патриотов. История показывает, что патриотическая одушевленность граждан страны, даже при относительно невысоком уровне жизни, позволяет решать, казалось бы, неразрешимые проблемы». [8, с. 5–11] Можно сказать и иначе: «Блажен, кто верует».

Мы полагаем, что заявленный раздел ФГОС общего образования «Цивилизационное наследие России» может стать важнейшей частью образовательных стандартов, которая для формирующейся личности будет представлять в той или иной мере защитный, спасительный пояс, «культурные очки». От чего? Или от кого? Конечно, от Иванов, не помнящих родства. От взгляда на самих себя как неполноценный народ.

Общеизвестно, что воспитание детей – это государственная задача, которая должна найти отражение в понятных и реализуемых действиях. Каждому ребенку, вне зависимости от того, где он живет и каков социальный статус его семьи, необходимо дать знание об источнике национальной силы и славы Отечества, а главное, о том, что Россия сама по себе есть цивилизационный вклад в развитие человечества. Именно поэтому было предложено сформировать предложения по включению «Цивилизационного наследия России» в федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Основная образовательная задача этого предложения – реализация распространенного в мире подхода «воспитания наследием», позволяющего наилучшим образом сформировать у детей чувство сопричастности к собственной истории, традициям, культуре и через чувственное восприятие передать новые знания и понимание, в том числе сформировать целостную картину мира, которая послужит фундаментом для освоения отдельных предметных областей. Дети должны понимать, в чем истоки национальной силы и славы, что следует оберегать и сохранять ради следующих поколений. И самое главное, что каждый должен для этого делать. Очевидно, для этого необходимо не только корректировать цели и задачи ФГОС, программу воспитания и социализации как обязательной составляющей ФГОС, но и особое внимание уделить конкретным образовательным результатам, предметному содержанию.

Почему недостаточно того, что сегодня есть в стандартах? Во-первых, сегодня в них вообще нет ничего практического, отсутствует какое-либо руководство к педагогическому действию, задекларированы общеизвестные истины. Возможно, ситуация изменится после принятия конкретизированной версии стандартов.

Во-вторых, стандарты исходят из категорий предметных, метапредметных и личностных результатов. Процесс воспитания координируется с категориями личностных результатов. К личностным результатам отнесено присвоение тех или иных ценностей. При этом сами

ценности лишены знаниевой основы. Предполагаемый раздел ФГОС общего образования «Цивилизационное наследие России», пожалуй, заполнит недостающее звено в том смысле, что предоставит учителю знаниевый инструмент в виде списков (перечней, «социокультурных таблиц») великих имен, известных памятников, российских символов и пр. В дальнейшем это даст возможность авторам учебников, учителям-предметникам подбирать достойные тексты и, не побоимся этого слова, «пророссийские». Не менее важно делать и соответствующую, непровокационную подборку заданий.

Многие возразят. У нас есть Историко-культурный стандарт. Правда, смысл истории как учебного предмета – научное познание, а смысл межпредметной работы с разделом «Цивилизационное наследие России» – ценностное ориентирование, если угодно, героизация (идеализация, мифологизация, канеонизации, субъективизация) истории. Сегодня же мы часто сталкиваемся с обратным – дегероизацией и псевдогероизацией.

Подчеркнем, что образовательные системы мировых держав также не находятся в стороне от реализации концепции популяризации и даже откровенной пропаганды «общенациональных скреп». Зарубежные теоретики от образования давно просчитали риски глобализации, ассоциирующейся прежде всего с информационным хаосом, с информационной бездной. Что может противостоять размыванию границ государств, как включать, запускать в молодежи инстинкт самосохранения народа? Через управление содержанием образования. Путь один – фиксация образовательного инварианта (фундаментального ядра), только не на уровне минимумов, а на уровне вершин, осознание которых порождает чувство гордости за свою страну, за ее людей, за из великие достижения, свершения и открытия.

В США на протяжении целого столетия мощное патриотическое влияние оказывало культивировавшееся скаутское движение. Его идеи (как и практика скаутизма в других странах) всегда включали и включают преданность Богу, стране, семье, правительству и вообще начальству. Они воспитывают любовь к своему народу, чувство дружбы и умение прийти на помощь, причем это недвусмысленно подчеркивается в знаменитом приветствии «Будь готов!» и не менее значимом отклике «Всегда готов!», среди многого другого перешедших от скаутов к советским пионерам.

Американское население вдвое больше российского, однако в Соединенных Штатах почти на порядок меньше издательств, публикующих учебники. При этом вы не найдете двух школьных учебников, в которых сложные вопросы новой и новейшей истории этого государства (рабство, участие страны в войнах и т. п.) были бы изложены

существенно различным образом. Там хорошо понимают: для воспитания гражданина и патриота, для убеждения в том, что американский образ жизни – наилучший из возможных, необходимы синхронность, согласованность, последовательность и непротиворечивость интерпретаций.

Национальные идеи, являющиеся кратким выражением духа единого народа, есть в большинстве стран мира. Они воплощаются прежде всего в государственных символах: гербе, флаге, гимне (все ли у нас знают гимн наизусть?!) и... девизе:

Австрия – «Австрия погибнет последней»;

Аргентина – «В союзе и свободе»;

Греция – «Свобода или смерть»;

Испания – «Превыше всего – Испания, превыше Испании – Бог»;

Бермуды – «Куда кривая выведет»;

Вьетнам – «Независимость. Свобода. Счастье»;

Мали – «Один народ, одна цель, одна вера»;

Российская империя – «Православие. Самодержавие. Народность»
или «За Веру, Царя и Отечество».

Китайцы учатся больше 10 часов каждый день. Утро в школе начинается с зарядки, потом линейка, на которой сообщают основные новости и поднимают флаг – школьный или государственный. Дети очень много заучивают наизусть. Учителя требуют точного воспроизведения. Три главных качества – умение трудиться, дисциплина и уважение к старшим – стали залогом экономического подъема в Китае. Обратите внимание – не командность, креативность, коммуникативность, критическое мышление, то, что нам, россиянам, активно называется сегодня.

А вот Япония. Ультрасовременная молодежь с ее нарочитым бунтарством неожиданно на первый взгляд проявляет полную покорность родительской воле при выборе спутника жизни. Пролетариат также славится боевым духом, но сменить работу – явление немногим более частое, чем сменить жену.

Уже в первом приближении очевиден конструкт нового раздела ФГОС общего образования. Информации в нем не должно быть очень много. Лучше меньше, да лучше. Сначала отработаем часть элементов, а потом внесем дополнения на расширение и углубление.

Основные единицами данного раздела станут базовые понятия, идеи и ценности российской цивилизации, иначе говоря, константы российской цивилизации. Раздел непременно должен открываться ссылкой на важнейший стратегический документ – «Основы государственной культурной политики». Следует подчеркнуть, что данный раздел носит

надпредметный характер и задает общенациональные идеальные образы (образцы для подражания) с целью создания общей когнитивной основы для организации процесса воспитания посредством изучения каждого учебного предмета.

Считаем целесообразным исходить из теории прецедентных феноменов. По Ю.Н. Караулову, под прецедентными феноменами понимаются феномены, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении, имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной личности. Прецедентный феномен может быть вербальным и невербальным. Вербальные феномены – это тексты в самом широком смысле слова, например, известные литературные произведения; невербальные феномены – это произведения живописи, скульптуры, архитектуры, музыкальные творения и т. д. Во всем многообразии прецедентных феноменов различают прецедентные тексты, прецедентные высказывания, прецедентные ситуации и прецедентные имена.
[3, с. 105–125]

Для более упрощенной формы подачи материала предлагаем новый раздел стандартов представить в виде следующих пунктов:

- хронимы (ключевые даты);
- топонимы (ключевые географические объекты);
- антропонимы (ключевые имена);
- идеонимы (ключевые концепты).

В свете обучения русскому языку и литературе необходимо актуализировать следующую формулировку: язык и литература как средство познания действительности, хранения и усвоения знаний, приобщения к общенациональной культуре русского народа. Для этого следует вернуть в стандарты понятие культуроведческой компетенции, формируемой на уроках русского языка и литературы. В частности, под культуроведческой компетенцией на уроках русского языка понимается осознание языка как формы выражения общенациональной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка и русского речевого поведения, формирование языковой картины мира, языковой личности, овладение национально-маркированными единицами языка, русским речевым этикетом, культурой межнационального общения. [13, с. 98–100]

Для обучения русскому языку важно включить в стандарты или каким-то образом особо высветить:

- сведения о выдающихся российских лингвистах (М.В. Ломоносове, Л.В. Щербе, А.М. Пешковском, В.И. Дале, С.И. Ожегове и пр.);

- краеведческий материал, раскрывающий малое как часть целого, большого общероссийского мира (региональная и местная ономастика);

- словарный и фразеологический минимум для каждого класса;

- этимологический анализ слова, представление слова не как «вещи в себе», а как развивающегося и полимотивированного явления;

- эквивалентизация слов (поиск и закрепление в сознании обучающихся аналогов иностранным словам, пришедших в русский язык как вульгаризмы);

- сведения об истории русского алфавита;

- освоение русского речевого этикета в его вербальном (например, обращение к человеку с указанием его отчества) и невербальном (например, правило «молчание – золото», принцип уместности улыбки в разговоре) аспектах.

Д.С. Лихачев о месте языка в культурном становлении человека писал так: «Одно из самых главных проявлений культуры – язык. Язык – не просто средство коммуникации, но прежде всего творец, созидатель. Не только культура, но и весь мир берет свое начало в Слове... Слово, язык помогают нам видеть, замечать и понимать то, чего мы без него не увидели бы и не поняли, открывают человеку окружающий мир. Явление, которое не имеет названия, как бы отсутствует в мире. Мы можем его только угадывать с помощью других связанных с ним и уже названных явлений, но как нечто оригинальное, самобытное оно для человечества отсутствует. Отсюда ясно, какое огромное значение имеет для народа богатство языка, определяющее богатство «культурного осознания» мира». [5, с. 26–27] Не случайно такое большое значение в изучении языка исследователем придавалось понятию «концепт»: «Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека». [5, с. 242–243]

В настоящее время мы переживаем процесс ценностного переориентирования образования, включая саму педагогическую терминологию. На смену устоявшимся понятиям, созвучным российским цивилизационным традициям («произведение», «содержание» («смысл»), «общение» и др.) пришли иноязычные, «мертвые» слова («текст», «информация», «коммуникация» и др.). Почувствовать разницу можно на примере модного ныне слова «креативность». Сравним его со словом «творческий». Некоторые могут вообще не увидеть разницы. Тем не менее отличие разительное: в креативности много алгоритмического,

преобладает исполнительское начало; творческого же человека отличают инициативность, незапрограммированность.

Действительно, язык – сердцевина любой культуры, следовательно, любого образования. Учитель русского языка выступает как первая скрипка в школьном оркестре. Сегодня многие говорят, что учитель настоящего – это учитель для будущего. Бесспорно. Однако путь в устойчивое будущее лежит исключительно через прошлое. Новая реальность в современном образовании такова, что именно качественное филологическое образование способно наводить временные мосты: прошлое – настоящее – будущее. Так развивается любая наука, так же развивается любая языковая личность: от своих корней и истоков через осознание своего нынешнего «Я» и самовыражение к мечтам, планам и перспективам.

Для обучения литературе следует обозначить в стандартах прецедентные тексты (или их фрагменты) для обязательного заучивания наизусть. Необходимо периодически подчеркивать литературоцентричность и словоцентричность России.

Учебный предмет «Литература», урок литературы – мощнейшее средство воспитания человека. Каждый урок литературы посвящен изучению художественного произведения. Новый ФГОС по литературе содержит перечень (список) произведений для изучения (по классам, с учетом возрастных возможностей обучающихся). Перечень произведений включает прежде всего «золотой фонд» русской литературы, который и является цивилизационным наследием России. Обратимся более конкретно к содержанию учебного предмета «Литература» с точки зрения вклада предмета в понятие «Цивилизационное наследие России».

Полагаем, что включение в программу произведений древнерусской литературы дает возможность рассматривать цивилизационное наследие России в системе, от класса к классу. Произведения древнерусской литературы способствуют тому, чтобы читатель увидел, например, основные «вечные темы» в литературе. Приведем яркий пример.

К теме «дома и семьи» ученики обращаются уже с первого класса, читая рекомендованные к изучению произведения фольклора и литературы – пословицы и поговорки, сказки и рассказы, стихотворения и народные песни.

К теме «дома и семьи» ученики средних классов обращаются при изучении «Домостроя», запоминающегося и интересного произведения древнерусской литературы. Ребята получают начальные понятия о том, что дом имеет духовное начало и материальное. Как обеспечить духовное и материальное начала дома, чтобы он стал своей крепостью, защищающей

от всех невзгод, очагом радости и любви, – вот вопросы для целенаправленного обсуждения.

Владея такими понятиями (каждый дом имеет духовное и материальное начала), к теме «дома и семьи» в старших классах ученики обращаются, читая произведения А.С. Пушкина «Капитанская дочка» и «Евгений Онегин», А.Н. Островского «Гроза» и «Бесприданница», Л.Н. Толстого «Война и мир», И.С. Шмелева «Лето Господне», И.А. Гончарова «Обломов», М.А. Шолохова «Тихий Дон» и многие другие произведения. В ходе работы они рассуждают о сохранении семейных традиций, устройении дома, построении отношений между домочадцами, сохранении национальных культурных традиций. Чтение произведений, обсуждение сюжетов, поступков героев – все ведет к разговору о современном укладе жизни в семье.

Многие ученики знакомы и с произведениями зарубежной литературы. Они приводят в пример дом и семью другого мира: дом как прежде всего удобное место для проживания. Все в этом доме должно быть механизировано, оснащено технически, каждый член семьи, как правило, имеет отдельную комнату, то есть вполне изолированное, обособленное пространство. Ученики отмечают, что это уже есть и в современных наших семьях, это здорово, это удобно и хорошо. Удобства и материальный достаток никто не отрицает. Но традиции семейных вечеров, чтений, домашних спектаклей, праздников, примеров которых достаточно именно в русской литературе, требуют акцентирования и актуализирования. Пропагандировать стоит народные культурные традиции, которые в сочетании с современными материально-техническими условиями дают новый взгляд и на классическую русскую литературу, и на яркие примеры зарубежной литературы, и на собственную жизнь, обеспечивают новое сознание юного читателя и гражданина.

Обращаясь к теме «человека труда» при чтении и изучении произведений древнерусской литературы, акцентируем внимание на мысли, что в центре произведения древнерусской литературы всегда стоит человек труда, воин-защитник, сюжеты связаны с героикой в труде и на поле боя. Литература последующих веков сохраняет и развивает эту тематику. Героические будни, подвиги на войне, трудовые успехи человека – вот главное в художественном произведении как важнейшем элементе цивилизационного наследия России.

И тема «дома и семьи», и тема «человека труда» – это так называемые «вечные темы». Их «вечность» определяется тем, что в центре произведения стоит Человек, он Герой не только произведения, но Герой своего времени, представитель эпохи, свидетель и участник исторических и культурных событий. Человек мыслящий, целеустремленный, имеющий

нравственные ориентиры, твердую гражданскую позицию. Человек, знающий свою родословную, умеющий ориентироваться в настоящем, понимающий, ради какого завтрашнего дня надо жить. Такому Человеку (Герою произведения) читатель верит, он ему в полной мере доверяет.

Как только из произведения уйдет человек труда, человек-герой, так перестанет быть литература, способная формировать и воспитывать лучшие качества человека, без наличия которых невозможно говорить о выполнении задач, поставленных перед современным российским учительством.

Такой процесс «ухода» уже наметился. Почему это происходит? Литература древнерусская, литература XVIII или XIX веков выражала в первую очередь идею жизни конкретного человека, общества и государства. Никто не сомневался в идейном содержании произведения, в отражении действительности в произведении, при этом не забывали о художественном достоинстве произведения, авторском замысле (правде и художественном вымысле), позиции и стиле автора и т. д.

Таким образом, если уходит идея из жизни – значит, уходит идейность произведения, уходит «герой своего времени», уходит герой из произведения. В сюжетах остаются или воспоминания (как было хорошо в школе, например, в 80-е годы; эти произведения нередко получают в наши дни заслуженные литературные премии), или описание негативных сторон жизни, усиленное особым грубым языком, жаргоном.

При такой вертикали изучения произведений невольно прослеживается «история литературы», которую как таковую в школе изучать не приходится, это задача высшей школы. Но именно акцентирование внимания на идеях, событиях, героях, истоках, в нашем случае – от произведений древнерусской литературы к современным, – дает возможность видеть жизнь литературы, ее определяющую и воспитательную роль для конкретного человека и для общества в целом.

Русские классические произведения составляют «золотой фонд» литературы, потому что сюжеты и герои интересны во все времена, об этом рассуждает человек любой цивилизации. «Золотой фонд» русской литературы – это книги на все времена. Не умаляя значимости вопросов о том, а какими произведениями «золотой фонд» пополняется сегодня, сто сегодня читают учителя и их ученики из новинок литературы, кто является героем сегодняшней литературы, мы считаем, что русская классическая литература – это духовное завещание поколений, народов, цивилизаций. Русская классическая литература – это основа цивилизационного наследия России.

Предлагаемый список произведений ФГОС ориентирует учителя на обязательное изучение произведений, которые будут обеспечивать единое

образовательное пространство, «духовные скрепы». При этом учителю и ученику всегда есть место для выбора и других произведений, в том числе произведений из современного литературного процесса.

Итак, в аспекте изучения литературы в школе необходимо обратить внимание учителя на самом термине «цивилизационное наследие», который в последнее время все чаще звучит в словосочетаниях «цивилизационный подход», «цивилизационные вызовы» и др. А если всерьез говорить о внесении в результаты обучения предмету примеров «цивилизационного наследия», то это и есть содержание художественных произведений с акцентами на определенные «вечные темы». Напомним слова Д.С. Лихачева: «Русская литература – совесть русского народа». [5, с. 65] И далее: «Совесть – не только ангел-хранитель человеческой чести, это рулевой его свободы, она заботится о том, чтобы свобода не превращалась в произвол, но указывала человеку его настоящую дорогу в запутанных обстоятельствах жизни, особенно современной». [5, с. 217]

Быть может, кто-то скажет, что перед нами новая идеология. Допустим. Но идеология, поданная в ключе системно-деятельностного подхода, уже не совсем идеология. Хорошо сказал об этом тот же Б.М. Неменский: «Русская культура, впитавшая в себя истоки культур Запада и Востока, самобытная и яркая. Мы должны сделать очень многое, чтобы противостоять попыткам лишить нас этой культуры. Противостоять – значит мудро уметь передавать ее новым поколениям как живое действие, а не как музейный каталог». [7] Задача изменений во ФГОС общего образования – сформировать иммунитет в подрастающем поколении к антироссийским настроениям, привить вкус и уважение к ценностям, объединяющим народ, но сделать это надо с учетом всех достижений ныне действующих стандартов.

Список литературы

1. Багдасарян В.Э. Кризис преподавания истории [Электронный ресурс] // Концептуал: [сайт]. URL: <http://концептуал.рф/krizis-prepodavaniya-istorii> (дата обращения: 13.05.2018).
2. Достоевский Ф.М. Книжность и грамотность. Статья первая. Т. XIX // Полн. собр. соч. в 30 т. М., 1979.
3. Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // VI Международный конгресс МАПРЯЛ. Современное состояние и основы проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации. М., 1982.
4. Лихачев Д.С. Русская культура. М.: Искусство, 2000.
5. Лихачев Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре. СПб.: СПбГУП, 2015.
6. Мизес Л. фон. Либерализм. М.: Социум, 2007.
7. Неменский Б.М. Педагогика искусства. Книга для учителей общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2012.
8. Никандров Н.Д. Воспитание и социализация молодежи: проблемы гармонизации // Проблемы современного образования. 2011. – № 2.
9. Патриотизм в России: если завтра война, если завтра в поход [Электронный ресурс] // ВЦИОМ: [сайт]. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115747> (дата обращения: 13.05.2018).
10. Серебряный век. В поэзии, документах, воспоминаниях. М., 2001.
11. Собкин В.С., Смылова М.М. Социальное самочувствие подростка оценка успешности жизненных перспектив (по материалам кросскультурного исследования) // Вестник ТюмГУ. Социология (№ 8), 2014.
12. Тютчев Ф.И. Стихотворения. Письма. М., 1957.
13. Ходякова Л.А. Диалог с культурными концептами в школьном обучении // РЯШ, 2005. – № 5.
14. Чаадаев П.Я. Соч. в 2-х томах. Т. 2. М, 1991.
15. Яровая предложила сформировать «Цивилизационное наследие России» регионам [Электронный ресурс] // Единая Россия: [сайт]. URL: <http://er.ru/news/163529/> (дата обращения: 13.05.2018).

ГЛАВА 3. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕСТОВЫХ ОНЛАЙН-ФОРМ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ГРУППЕ (НА ПРИМЕРЕ ЗАДАНИЙ К УЧЕБНОМУ КОМПЛЕКСУ «РУССКИЙ ЯЗЫК ОТ СТУПЕНИ К СТУПЕНИ»)

Кряхтунова Ольга Владимировна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
Астраханского государственного технического университета,
педагог Отдела мультикультурных инициатив
Центра детского юношеского творчества,
Астрахань, Россия
E-mail: olgakryahtunova@mail.ru*

Синёва Ольга Владимировна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры поликультурного образования
Московского Центра развития кадрового потенциала образования,
руководитель центра баллистики филологического факультета
Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова,
Москва, Россия
E-mail: olga_sunyova@mail.ru*

Использование медийных ресурсов в системе российского образования – характерная примета современности. Уже давно получили распространение учебные пособия на электронных носителях, адресованные как взрослым, так и детям, а с распространением технологий дистанционного обучения – и онлайн-ресурсы. Последние особенно актуальны при организации учебного процесса в поликультурной школе в разноуровневых по владению языком классах и группах дополнительного образования, в которых дети-инофоны и билингвы осваивают русский язык по методике РКИ.

Наш опыт работы с детьми из семей мигрантов позволяет утверждать, что традиционные «бумажные» средства обучения недостаточны. Педагогу приходится так планировать урок, чтобы его содержание было подкреплено учебным материалом в разных знаковых «режимах» (и в текстовом, и в иллюстративном, и с помощью аудио-визуального ряда), что создаёт условия для его повторяемости. «Многоканальность» восприятия русской речи служит опорой для когнитивной поддержки обучающихся.

Как показывает практика, использование различных каналов восприятия (визуальный, – например, графические изображения, – звуковой, аудио-визуальный, кинестетический) в процессе преподавания русского языка как иностранного или неродного может выявлять и

когнитивный дефицит (информация не поддается распознаванию в силу отсутствия опыта), и когнитивный ресурс (информация распознаётся легко, без дополнительного перевода на родной язык). Объём когнитивного дефицита выявляется только в ходе занятия в конкретной группе, в полной мере его предусмотреть невозможно, поэтому педагог должен быть обеспечен как можно большим количеством методических материалов, чтобы при необходимости обратиться к тому или иному ресурсу.

При этом восприятие учебного материала должно прогнозироваться с учётом «фона» и «зашумления»: беспрепятственно распознаётся информация, предъявляемая на тщательно выверенном «фоне», при отсутствии помех («шумов»). Такие помехи (предыдущие записи, неединообразный шрифт, нечёткая артикуляция речи учителем, даже неоднородные элементы упражнения, такие, как словесно-буквенные символы и графические элементы – схематическое выделение словообразовательных элементов и др.) могут значительно ограничить восприятие, особенно если комбинируется несколько видов учебно-практических действий без опоры на образец или текст. Успешности выполнения заданий препятствуют недостаточные фоновые знания. Именно поэтому УМК, используемые в общеобразовательной школе, рассчитанные на речевой опыт школьников, не соответствуют психолого-педагогическим технологиям обучения детей с неродным русским языком. На рис. 1 представлен пример задания, в основе выполнения которого лежит знание «Сказки о мертвой царевне и семи богатырях» А.С. Пушкина, причем не просто сюжета, но и имён действующих лиц, а в дополнение к нему – упражнение на соотнесение слов (возможно, незнакомых) с графической схемой. Сама по себе задача соотнести облик старинной и современной посуды интересна, культурологически значима, но опять-таки предполагает речевой опыт учащихся, либо специальную словарную работу. Кроме того, вызывает возражение необходимость своими словами пересказывать поэтический текст – всемирно известный образец словесного творчества, знакомство с которым требует специальной лексической работы даже для носителей русского языка как родного [1, с. 11]:

Слог. Ударение

- Подумай, как определить ударный слог.
- Рассмотри иллюстрацию к сказке А. С. Пушкина. Составь рассказ, используя вопросы. Кого мы видим на рисунке? Чему удивились богатыри? Что говорит царевна?



● Распредели слова на группы по количеству слогов. Найди ударные слоги.



11

Рис. 1

Приведем пример упражнений по освоению лексики, отбор и последовательность предъявления которой мотивированы разными причинами (рис. 2).








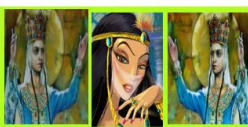
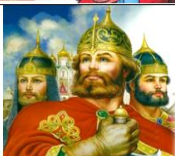



<p>Задание. От имен существительных в форме мн.ч. (они) образуй формы ед.ч. (он). <i>Образец: рыцари – рыцарь</i></p>		<p>Задание. От имен существительных в форме ед.ч. (она) образуй формы мн.ч. (они). <i>Образец: мастерица - мастерицы</i></p>	
<p>короли</p> 		<p>царевна</p> 	
<p>цари</p> 		<p>царица</p> 	
<p>богатыри</p> 		<p>девица красавица</p> 	

Рис. 2

В качестве примеров отобраны имена существительные, наименования лиц, представляющие собой отдельно изучаемую группу слов при образовании форм множественного числа, такие, которые обучающийся-инофон должен запомнить как слова муж.р. с мягким согласным в конце основы: *король, царь, богатырь, гость, конь*, в отличие от *мать, лошадь*. Таким образом, осваиваются не только слова, употребительные и на уроках литературного чтения, и при изучении истории, и в коммуникации, но и их грамматическая форма. В упражнении с группой слов – с именами существительными женского рода – дети осваивают не только лексическое значение, но и словообразовательную модель: *царь*→*царевна, царь*→*царица* и др. При составлении заданий трудность представляет подбор единообразных примеров. Так, в качестве образца для обеих групп должно быть выбрано именно одушевленное имя существительное: *рыцарь*, а не, например, *букварь* и даже не *пекарь* в виду соответствующей тематической группы; *мастерица*, но не *страница* и даже не *странница*. Этого требует и системность лексики, и логика, и единое формообразование и словообразовательная модель для каждой группы в отдельности, и лингвистическая культура.

Вышесказанное не означает, что нужно избегать известных произведений, однако подготовку к их восприятию инофонами педагог должен осуществлять тщательно: целесообразнее предъявить небольшой, но понятный фрагмент или подпись к картинке, а саму иллюстрацию представить как знак произведения, которое будет освоено в будущем. См. рис. 3 который демонстрирует способ предъявления инофонам на этапе обучения произношению, чтению, письму произведений, изучаемых на уроках литературного чтения – сказки А.С. Пушкина и былины: учтен принцип обращения к прецедентному слову, высказыванию, тексту [2, с. 43, 63]



Прекрасны сказки
известного русского
поэта Александра
Пушкина.




А во лбу
звездá горит.




Там дом. Там поп. Тут Балда.
Балда работал у попа.
Загрусил поп.




Это русский богатырь.
А это быстрый и сильный конь
Ильи Муромца. Конь-огонь.



Работник Балда сказал бесу:
– Это мой брат, зайка.
Обгони сперва брата.
Вот они и бегут.
Бес – по берегу морскому,
а зайка – в лесок к дому.



Вдруг видит русский богатырь
Алеша Попович, что на камне
написано: «Направо пойдёшь –
в город Чернигов придёшь, налево
пойдёшь – в город Ки́ев придёшь,
прямо пойдёшь – к синему морю
придёшь». Куда идти?



Зайка быстрый бегун. А бес?

43

Рис. 3

Онлайн-упражнения, а также тесты имеют ряд преимуществ перед письменными аналогами с различных позиций: организационно-технической, методической, психолого-педагогической.

Онлайн-формы позволяют минимизировать необходимость распознавания объектов, не имеющих отношения к выполняемому заданию: в поле зрения ребёнка находится только окно с видеорядом или иллюстрация и вопросы к ней (рис. 4). Безусловно, можно предъявлять и тематическую картинку, но задания к ней требуют специальных технологий:

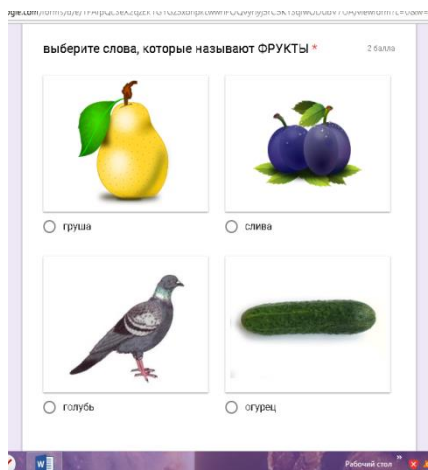


Рис. 4

Организационные преимущества использования онлайн-заданий, в том числе в тестовой форме, обеспечивают возможность многократного к ним обращения, если задания тренировочные, либо однократного, если тест контрольный. Данная функция заложена в настройках онлайн-форм тестового типа в системе Google (рис. 5):

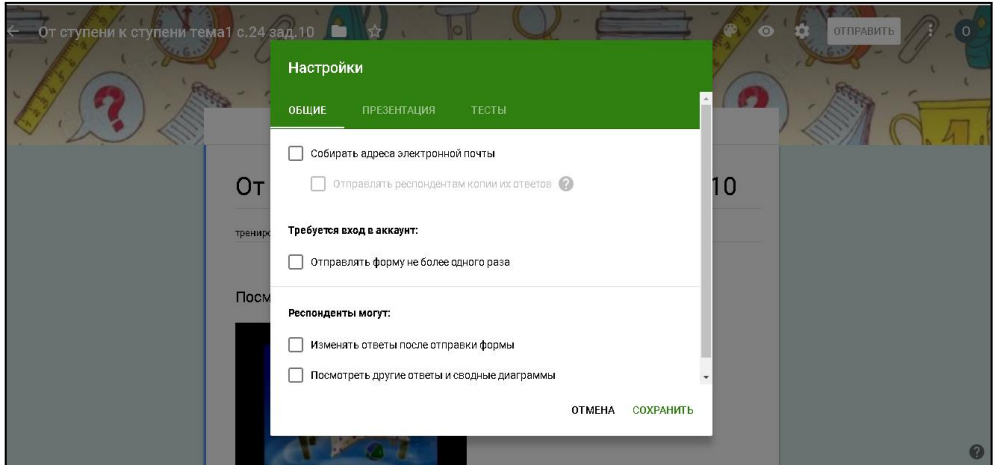


Рис. 5

При этом, по желанию педагога, дистракторы к одному и тому же заданию могут у разных отвечающих быть одинаковыми, но не совпадать по порядку предъявления, что исключает соблазн механически скопировать ответы друг у друга (сравните рис. 6 и рис. 7):

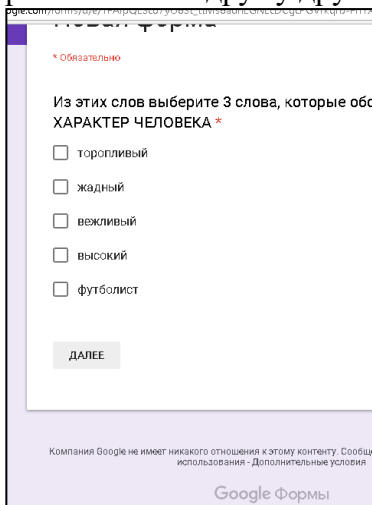


Рис. 6

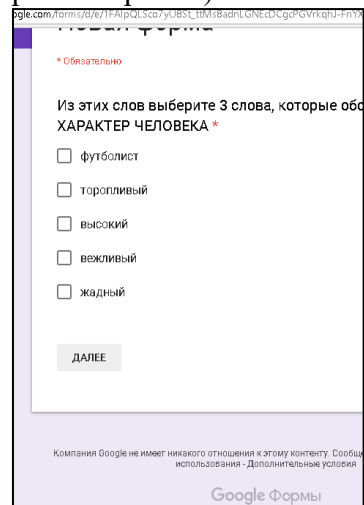


Рис. 7

Тренировочные тесты в онлайн-режиме могут выполняться не только во время занятия, но и дома, совместно с родителями, братом или сестрой, что исподволь способствует языковой и социально-культурной адаптации членов семьи мигрантов. Во время уроков наличие онлайн-заданий позволит учителю организовать поуровневое обучение в классе в рамках одного урока или осуществить концентрический принцип при индивидуальном подходе к работе с обучающимся.

К организационным возможностям также относится включение задания в ход урока без необходимости настройки дополнительного оборудования, т.к. для рассылки тестов может быть использован не компьютер, а смартфон (рис. 8):

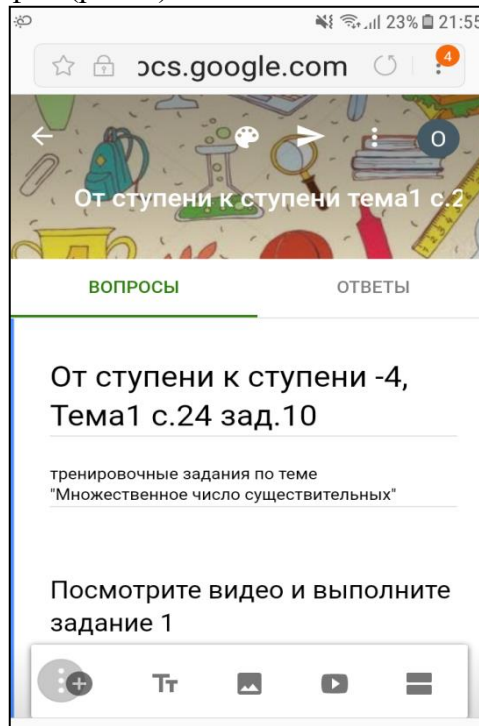


Рис. 8

Технические возможности позволяют включать в онлайн-задания фрагменты аутентичных видео- или аудиопроизведений, популярных в русскоязычной среде, которые могут быть неоднократно просмотрены на телефоне или на компьютере (рис. 9):

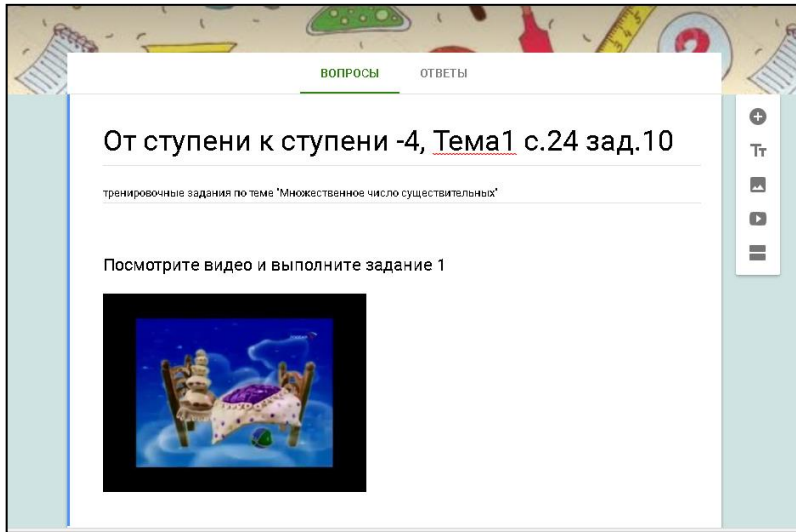


Рис. 9

Вид заданий выбирается педагогом в зависимости от этапов обучения, видов контроля (текущий, промежуточный, итоговый) и прочих условий: это могут быть тесты как закрытого (рис. 10), так и открытого типа (рис. 11), направленные на контроль освоения активной лексики, а также грамматических конструкций русского языка:

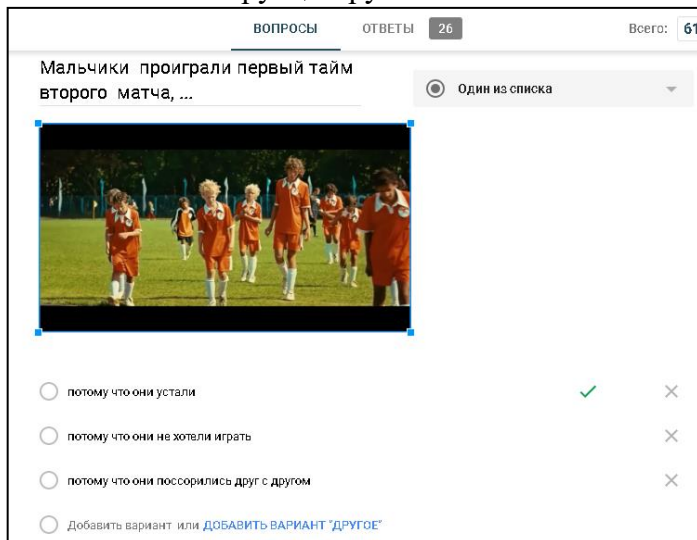


Рис. 10

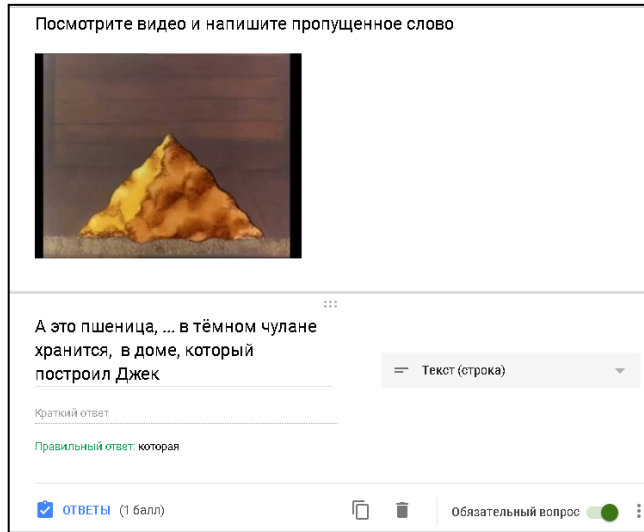


Рис. 11

Создавая тест, педагог продумывает критерии оценки и указывает «стоимость» правильных ответов (рис. 12):

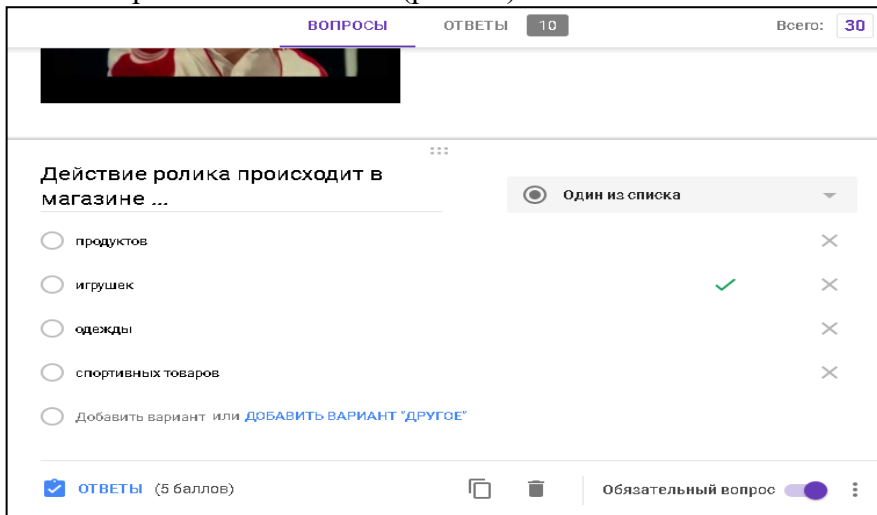


Рис. 12

С психологической точки зрения данный вариант заданий напоминает игру, что снижает «тестовую тревогу». Кроме того, подобная форма, фактически исключает самого преподавателя из процедуры оценивания теста, стимулируя ученика к осознанию собственной ошибки, к самооценке, к рефлексии результатов обучения.

Приведём примеры тренировочных онлайн-заданий, разработанных с учётом содержания учебного пособия «Грамматика в упражнениях, текстах, диалогах» автора О.В. Синёвой, часть 4 комплекта учебных пособий «Русский язык: от ступени к ступени». [3] Содержание большинства текстов пособия позволяет использовать приёмы суггестивно-сематической методики, что раскрепощает обучающихся, позволяет актуализировать их коммуникативную компетенцию и реализовать творческий потенциал. В пособии использованы фрагменты диалогов произведений детской литературы, инсценированных в популярных мультфильмах. Предварительная подготовка или же повторение лексико-грамматических образцов, предъявленных в заданиях в онлайн-режиме, придаёт обучающимся чувство успешности и уверенности. Кроме того, узнаваемость текста сценария вне учебной ситуации позволит ребёнку активизировать свои языковые навыки, почувствовать себя включённым в культурно-языковую среду.

Нижеприведенные примеры заданий составлены с учётом лексико-грамматического содержания первого раздела учебного пособия, одной из тем которого является согласование имени прилагательного с именем существительным и сложноподчинённое предложение определительное [там же, с. 19-33]. При создании онлайн-заданий не ставилась цель дублировать содержание упражнений. Данные задания могут быть использованы с целью расширить ряд языковых фактов, приведенных в упражнениях, закрепить материал, подключая иные системы восприятия, воздействуя при этом на эмоциональную сферу.

Приведённые в данной публикации задания имеют поликодовое наполнение, а именно аудиовизуальный компонент и тексты, образцы детской литературы. В тесты включены фрагменты мультфильмов, которые при желании обучающихся могут быть самостоятельно просмотрены в полной версии. Эти задания также можно рассматривать и как своеобразную подготовку к пониманию содержания фильма. Как показывают наблюдения за восприятием текста в разных знаковых системах, именно вариант с видео позволяет ребёнку, погружаясь в ситуацию и переживая её эмоционально, не просто слушать, а услышать речь на русском языке, понаблюдать за артикуляцией и мимикой персонажа и потренировать свою. Кроме того, важно учитывать, что при построении урока для разноуровневого поликультурного класса должна определяться основная и сопутствующая темы (проблемы). Это отражает тот факт, что внимание уделяется всем уровням языка. Например, фонетический и просодический уровни активизированы в предварительно прослушанном онлайн-задании-стишке. При произнесении фрагмент стиха служит артикуляционной разминкой, при чтении и наблюдении

позволяет продемонстрировать грамматическую модель, а также служит образцом орфографического оформления и/или пунктуации.

Приведем пример 1 – к заданию 10 на странице 24 указанного пособия [3, с. 24]. Данное задание связано с упражнением, направленным на изучение грамматической темы «множественное число имени существительного» с сопутствующими задачами закрепления лексики различных ЛСГ, изученных ранее, и формирования орфографической компетенции – написание слов на Ж, Ш, Щ и Ч в форме муж.р. ед.ч. и мн.ч. (рис. 13). Отметим, что только после подобного задания, в котором ученики-инофоны получили образец написания форм множественного числа указанных имён существительных можно формулировать орфографическую задачу, как это обычно делается в учебниках предметной области «Русский язык»: «впишите пропущенные окончания имён существительных. Обратите внимание на орфограмму...». Такой же принцип учитывался и в описанном выше задании на освоение форм числа имён существительных муж.р. с мягкой согласной в конце основы (см. рис. 2).

Задание 10. Слова распределите по группам с общим названием:
Растения. Профессии. Одежда. Предметы быта.
Игрушки. Строительный материал. Школьные
предметы. Люди.

Ландыши, циркачи, товарищи,
богачи, ножи, врачи, камыши,
малыши, сторожи, плащи, ключи,
ткачи, скрипачи, мячи, трубачи,
ковши, кирпичи, карандаши,
москвичи, силачи, овощи.



Рис. 13

В онлайн-форму (ссылка <https://goo.gl/forms/22LownEX4QueLMI33>) включены следующие видеоматериалы, содержащие формы множественного числа:

1) песня из заставки к передаче «Спокойной ночи малыши», содержащая лексику: *игрушки, книжки, подушки, одеяла*;

2) фрагмент из мультфильма по сказке К. Чуковского «Мойдодыр», в который входят названия детёнышей и насекомых: *мышата, утята, котята, жучки, паучки*;

3) фрагмент анимационного ролика на стихи К. Чуковского «Айболит» – озвучена лексика по теме «животные»: *орлы, слоны, волки, носороги, бегемотики, страусята*; «природа»: *горы, тучи*; и другие: *животики, градусники*;

4) фрагмент из мультфильма по сказке «Федорино горе», персонажи которого объединены темой «посуда», «предметы быта»: *утюги, сковородки, чашки*; наименования людей по отношению друг к другу: *сиротки, враги*.

Формированию лексикона детей-инофонов и билингвов могут способствовать именно онлайн-задания, так как на уроках предметной области «Русский язык» время для такого вида работы ограничено. При этом недостаточно отослать учеников к словарю или самим сформулировать толкование. Некоторые словарные статьи так сложны для восприятия, что учащиеся не могут понять их содержание, увидеть в статье взаимосвязь всех элементов. Необходима комплексная систематическая работа над словом, причём на базе текста (контекста), и онлайн-формы позволяют её осуществлять.

Принцип построения заданий таков: слово включается в различные виды парадигматических и синтагматических отношений, образуя лексико-семантические группы (слова при этом объединяются и по частям речи), семантические поля (слова различных частей речи, объединённые одной темой), затем создаются или рассматриваются словообразовательные цепочки и даже гнёзда.

Выстраивая таким образом лексическую работу на уроках, мы демонстрируем, как категоризуется мир в данной культуре: для всех культур существуют и общие черты, и своя лингвоспецифика.

Особого внимания заслуживает включение изучаемого слова в такие отношения, как род и вид (*дерево: берёза, ель, дуб...*), целое и часть (*дерево: корень, ствол, ветви, листья...*), действие – орудие (*укрывать – ветвями, листвой*), деятель – действие (*листья – шелестят*), предмет – признак (*ель – зелёная*). Каждая группа отношений содержит типичных «представителей» данного класса (*дерево: берёза, дуб ... и вряд ли баобаб*).

Формированию коммуникативной компетенции, освоению правил этикета уделяется большое внимание. (рис. 14).

Поделился...

— Руслан, у меня большой кусок пирога. Хочешь? Кусай!
— Откусить кусок пирога? Александр, отломи, пожалуйста, только небольшой кусочек.

Вопросы: Какой Александр? Какой Руслан? (щедрый, жадный, аккуратный, осторожный, вежливый, хвастливый, говорливый). Как ты поделишься?




Рис. 14


В приведенном на рис. 14 примере задания сопутствующая цель – закрепление прилагательных с суффиксами –Н– и –ЛИВ– и их согласование с именами существительными, что и определило именно такую группировку слов в формулировке: по словообразовательной модели, а не по смыслу ‘положительные’ и ‘отрицательные’ черты характера. Задача сгруппировать слова со значением ‘положительная’ и ‘отрицательная’ оценки может быть дополнительным – устным или письменным [3, с. 29].

Онлайн тест (ссылка <https://goo.gl/forms/qDYWxtkz4vRFhTAg2>) содержит:

1) фрагмент из детского юмористического киножурнала «Ералаш», в котором изображено поведение *жадного* мальчика.

2) фрагмент из мультфильма «Капризная принцесса», в котором представлены *грубость* и *вежливость*.

При обращении к текстам детской литературы важно учитывать, что в русской и многих других лингвокультурах поведение животных переносится на описание характера человека, о чём свидетельствуют произведения устного народного творчества, и это используется как дидактический приём, как иносказательный образ в сказках, баснях, а в современной культуре – в сценариях мультфильмов (рис. 15)

 **Читаем по ролям:**

Добрый Заяц

Набрал у дикорастущей яблони Заяц целый мешок яблок. Тащит волоком по лесной тропинке голодным зайчатам. Встретил Заяц своего старого приятеля: «Куда идёшь, Колючая Голова?» — спросил Заяц.

— Да вот за грибами собрался... А хожу с пустой корзиной.

— Ты лучше у меня яблок возьми своим детишкам отнесёшь. Бери, не стесняйся, у меня их много! Заяц насыпал своему приятелю целую корзину яблок. Так Заяц раздал яблоки и другим лесным приятелям: доброй медведице и весёлым медвежатам, заботливой козе и игривым козлятам, запасливому кроту и маленьким кротяткам. Только волчице и волчатам ничего не досталось. Почему?

(По В. Сутееву)


 **Целый мешок чего? = Полный мешок чего?**
Целое, не надкушенное, не червивое яблоко.
Целый мешок **целых** яблок!
Тащить волоком — не нести в руках, а тянуть по земле, **волочить** (по чему?) по земле, по полу, по песку.

Рис. 15

Сопутствующая цель приведенного текста, адаптированного для этой цели, — освоение форм дательного падежа, а также расширение лексики по теме «характер», «отношения» [3, с. 182]. Поэтому следующие онлайн-задания соотносятся с двумя предыдущими, в которых речь идёт о чертах характера и соответственно о ценностных ориентирах в соответствующей социально-культурной среде <https://goo.gl/forms/qDYWxtkz4vRFhTAg2> :

3) два фрагмента из мультфильма по сказке Мамина-Сибиряка «Храбрый заяц», в одном из которых заяц *труслив*, а в другом — *хвастлив*;

4) фрагмент из мультфильма «Мешок яблок» по сюжету сказок В.Г. Сутеева, где главный герой — заяц является *щедрым*.

Задания позволяют активизировать употребление этикетных формул в типовых коммуникативных ситуациях, например, «Поздравление с праздником». Такие задания особенно важны в условиях ограниченного учебного времени на уроках русского языка в общеобразовательном классе в период социально-культурной адаптации детей с неродным русским языком.

В дополнение к тексту и послетекстовому заданию 18 по теме «Поздравление с днём рождения» на странице 31 учебного пособия (см. рис. 16) предлагаются фрагменты мультфильмов [3, с. 31].

	<p style="text-align: center;">С днём рождения!</p> <p>— Заяц! Поздравляю тебя с днём рождения! — сказал Ёжик и протянул Зайцу букет ромашек. — Ты их, Заяц, засуши, и зимой у тебя каждый день будет новое солнышко на тоненькой ножке!</p> <p>— А я... А я... — сказал Медвежонок, — дарю тебе Тили-мили-трымдию! Это такая страна. Я её выдумал!</p> <p>— Там все говорят друг другу: «Трям! Здравствуйте!» — сказал Ёжик.</p> <p>— И ходят на головах, — сказал Медвежонок.</p> <p>— А зимой, когда долго не будет солнышка, вы все приходите ко мне в гости! — сказал Заяц. — У меня всегда будет своё солнышко на тоненькой ножке.</p> <p style="text-align: right;">(По С. Козлову)</p>	ТЕМА
<p>Вопросы:</p> 	<p>Какие слова можно сказать после обращения и слов <i>Поздравляю с...</i>? Сказал ли их Ёжик? Как? Согласился ли Заяц с предложением Ёжика засушить ромашки? Как он это сделал? Как поздравил Зайца Медвежонок? Какое пожелание он выразил? Какой характер у Медвежонка? (вежливый, хвастливый, говорливый).</p>	

Рис. 16

Для онлайн-формы выбраны следующие сюжеты:

- 1) поздравление *с днём рождения* из мультфильма «Трям» по рассказу С. Козлова и «Винни Пух»;
- 2) поздравление *с 8 марта* из передачи «Спокойной ночи, малыши» (Этот отрывок также можно использовать к теме «комплименты»);
- 3) поздравление *с Новым годом* из мультфильма «Когда зажигаются ёлки». Ссылка на тест — <https://goo.gl/forms/sNVVYhvr9X5mwFIp2>

В основе коммуникативной компетенции обучающихся-инофонов и билингвов лежит не только владение лексикой и правилами речевого этикета, но владение основами грамматики, поэтому особое внимание уделяется типологическим чертам русского языка, что способствует устранению интерферентных ошибок. При этом учитывается принцип дозированной грамматики и поэтапного его освоения и выполнения заданий на уроках. Коммуникативный подход в обучении инофонов и билингвов требует особого отбора и комбинирования грамматического материала. Независимо от уровня образования, даже на уровне начального, инофон должен освоить грамматические модели, которыми благодаря своему речевому опыту владеют дети с родным русским языком. Поэтому несмотря на отсутствие многих тем в программе предметной области «Русский язык», уже на уровне начальной школы необходимо ознакомить учащихся-инофонов и билингвов со способами

образования степеней сравнения имени прилагательного, имени числительного (см. учебник «Математики»), наречия и даже причастия и деепричастия (см. учебники «Окружающий мир», «Литературное чтение»), и со строением сложного предложения. Примером предъявления одной из таких тем служат речевые образцы с придаточным определительным [3, с. 32].

🔔 Определим, какой предмет?	
<u>Снег, который</u> ^{снег} <u>покрывает</u> землю, <u>согревает</u> растения.	он, мой, который
<u>Ель, которая</u> ^{ель} <u>росла</u> в лесу, <u>согревала</u> птиц. Вот <u>ель, которая</u> ^{ель} <u>росла</u> в лесу.	она, моя, которая
<u>Дерево, которое</u> ^{дерево} <u>украшает</u> наш двор, быстро <u>растёт</u> .	оно, моё, которое
<u>Деревья, которые</u> ^{деревья} <u>кормят</u> птиц, <u>радуют</u> и нас. Вот <u>деревья, которые</u> ^{деревья} <u>кормят</u> птиц.	они, мои, которые
Слово КОТОРЫЙ имеет такую же форму числа и рода, как и имя существительное, которое оно поясняет, определяет.	

Особый отбор и комбинирование грамматического материала для урока русского языка в полиэтничном классе очень важны. Грамматическая модель и речевой образец, освоение которых с неизбежностью приводит к легко запоминающемуся теоретическому выводу (правилу), как в методике РКИ, являются основой введения нового материала. При таком подходе смещаются акценты: орфографическая и пунктуационная компетентность становится не самоцелью, а результатом знаний грамматических закономерностей русского языка, их роли в речи.

Онлайн-задание (<https://goo.gl/forms/4HgJQ1UROMGGb0W92>) направлено на тренировку изменения формы союзного слова *который*, используемого в сложных предложениях, а также вариантов вопросов, определяющих выбор формы.

Видеокomпонент в данном задании основан на одном литературном произведении – стихотворении «Дом, который построил Джек» в переводе С. Маршака. Всего использовано 8 фрагментов, каждый из которых связан с персонажем/объектом, вступающим в действие: *дом, пшеница, синица, кот, пёс, бабушка, пастух, два петуха*.

Ценность приведенных выше видеofрагментов заключается еще и в возможности их использования для развития всех видов речевой деятельности, особенно аудирования. Говорение совершенствуется благодаря проигрыванию сюжетов этих же мультфильмов, что позволяет

осуществить обучение по модели естественного развития речи с опорой на живое употребление, не только на речевые, но другие психические структуры, на все возможные каналы восприятия.

Список литературы

1. Азбука 1 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. в 2 ч. Ч1. / В.Г. Горещкий, В.А. Кирышкин и др. М., «Просвещение», 2011.
2. Синёва О.В. Русский язык от ступени к ступени. Произношение, чтение, письмо. М., Изд. «Этносфера», 2012.
3. Русский язык от ступени к ступени. Комплект учебных пособий для детей младшего и среднего возраста, слабо владеющих русским языком, ч 4. «Грамматика в упражнениях, текстах, диалогах», автор Синёва О.В. М.: ОАО «Московский учебник», Изд. «Этносфера», 2009.
4. Кряхтунова О.В. Педагогический дискурс как поликодовое пространство. Методический потенциал при работе с билингвами // Известия ВГПУ, серия Филологические науки. Волгоград, изд-во «Перемена», 2015.

ГЛАВА 4. ЗАДАНИЯ В ТЕСТОВОЙ ФОРМЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ: ОСНОВАНИЯ ОТБОРА

Нетёсина Марина Сергеевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогических измерений (тестологии) факультета повышения
квалификации преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: netesinam@mail.ru*

В контексте обучения детей мигрантов в полиэтническом классе рассматривается следующая проблематика [2, 3, 4, 6, 10, 12].

- Подходы к преподаванию русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся: традиции и новации.
- Методы и приемы обучения русскому языку в полиэтническом классе.
- Условия успешной социокультурной адаптации билингвов, детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности.
- Лингводидактическое сопровождение общеобразовательных дисциплин как фактор формирования образовательной среды.
- Проблемы культурно-языковой адаптации детей мигрантов.

- Психологические основы личностного включения в российский социум.
- Теория и практика обучения детей мигрантов русскому языку как средству социализации.

Обучение детей мигрантов является одним из научно-методических направлений работы ФПКП РКИ, реализующимся, во-первых, в программах повышения квалификации («Социокультурная адаптация детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности» и «Особенности использования русского языка в преподавании других учебных предметов учащимся средней (полной) общеобразовательной школы с полиэтническим составом»).

Во-вторых, в этом году факультет провёл научно-практический семинар, на котором исследовательскими и педагогическими коллективами вузов и школ, межвузовских центров и лабораторий, учёными и преподавателями обсуждались теория и практика обучения русскому языку и других школьных предметов в полиэтническом классе, традиционные и инновационные подходы, приёмы, средства, инструменты обучения, специфика их использования.

Наши исследования [1, 5, 7, 8, 9, 11] позволяют предложить следующие ответы на ключевые вопросы адаптации детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности. С учётом решения этих вопросов разрабатываются учебные материалы, структурируется урок, выбираются методы, приёмы, средства обучения.

Социокультурная адаптация и социализация как результат использования комплекса подходов в обучении русскому языку

1. Компетентностный подход

- во-первых, значительно расширяет развитие различных способностей личности;
- во-вторых, может выступать как фактор, стимулирующий формирование структурных компонентов языковой личности.

Наличие у детей мигрантов, детей-билингвов так называемых «частичных компетенций».

2. Личностно-ориентированный подход учитывает

- **индивидуальные особенности** учащихся;
- **типичные способы осуществления** деятельности по овладению неродным языком;
- наличие стратегий **учебных** (действия и операции для оптимизации получения, хранения, извлечения из памяти информации и пользования ею), **когнитивных** (приёмы умозаключения, сопоставительный анализ), **компенсаторных** (догадка о значении слова, использование синонимов, перифраза, невербальных средств общения).

3. Культурологический подход к обучению оказывает влияние на содержательную сторону языкового материала, который должен отбираться с особой тщательностью.

Тексты, используемые в качестве дидактического материала **должны**

- **формировать ценностную ориентацию обучаемого на изучаемый язык;**

- **содержать национально-культурный компонент**, сведения о русской культуре, о быте, традициях, обычаях русского народа; о духовных и материальных ценностях русского народа как национально-культурной общности.

В соединении с **этнокультурным подходом**.

4. Лингвоэтнокультурологический подход отражается в формировании

- **«ключевых концептов»** («поле», «берёза», «снег» и др.) в процессе обучения толерантной речевой коммуникации, обогащении речи обучаемых экспликаторами концептов;

- **этнокультурной осведомлённости** учащихся (наличие совокупности объективных представлений и знаний о своей и иных этнических культурах, определяющих понимание существования и развития этнического многообразия мира с формированием позитивного отношения к нему);

- **ассоциативных связей** русских слов.

Критерии этнокультурной осведомлённости ребёнка могут быть выражены **в степени:**

- **обученности** (начальное знание и представление о географии, природных условиях, истории, выдающихся деятелях, фольклоре, искусстве, основных хозяйственных занятиях людей и традиционных ремёслах в прошлом и настоящем, устройстве быта, религиозно-мифологических представлениях, народных играх, нормах и ценностях как собственной, так и другой этнической общности; начальные представления об антропологических типах людей, их национальной одежде и др.;

понимание (принятие) культурных универсалий и культурной специфики традиций и обычаев этносов; знание последствий интолерантного поведения и отношения к представителям иной национальности; умение правильно интерпретировать культурно обусловленное поведение людей, налаживать с ними конструктивный диалог, разрешать конфликты и разногласия мирным путём);

- воспитанности (преодоление этноцентризма, этнической, расовой и конфессиональной предубеждённости, интолерантности в общении и поведении;

готовность к коррекции собственного поведения и взглядов);

- адаптации ребёнка (от приспособления к полиэтнической среде до принятия культурного плюрализма).

5. Эстетический подход

- помогает освоить не только грамматику, лексику, но и позволяет «ощутить вкус языка»;

- формирует представление об эстетической ценности русской речи у обучающегося в постоянном соотношении, с одной стороны, со сложившимися у него представлениями о совершенстве своего родного языка и, с другой стороны, с эстетическими представлениями о русском языке тех его носителей, с которыми он сталкивается в реальном живом общении;

- создаёт эстетическое отношение к русскому языку (благозвучие, мелодичность, певучесть, гибкость, стройность, выразительность, изобразительность, образность, экспрессивность, плавность).

6. Коммуникативный подход предполагает

- овладение вербальными средствами общения в определённых видах речевой деятельности;

- использование коммуникативных ситуаций;

- построение несложных высказываний, сопровождаемых многократным повторением;

- применение игрового общения;

- коммуникативное взаимодействие детей и взрослых друг с другом и между собой – даже в отсутствие полноценного общего языка.

7. Проблема выбора методик обучения детей мигрантов: русский язык как родной, как иностранный, как второй

- Содержание и взаимосвязь понятий.

- Условия обучения (включение детей мигрантов в русскоязычный класс/полностью не русскоязычный класс; на уроке/факультативно) и выбор методов, методик, приёмов, средств.

Методика обучения русскому языку как родному, как иностранному (РКИ), как второму (РКН).

- Разновидности, структура, функции, содержание уроков в обучении русскому языку как второму.

- Методика «включения» фрагментов по РКИ в урок.

Методы обучения русскому языку как второму и частные приёмы обучения

- Коммуникативно-ориентированная методика, тематико-ситуативный принцип организации учебного материала.
- Стратегии и тактики обучения детей мигрантов русскому языку как второму.
- Приёмы народной педагогики в условиях полиэтнического класса.
- Учёт родного языка учащихся.
- Навык как автоматизированный способ действия.
- Роль лексических и грамматических тренажёров.

8. Педагогическое взаимодействие на уроке русского языка как условие социокультурной адаптации детей мигрантов

- **Условия социокультурной адаптации** детей мигрантов средствами языка в урочной деятельности (педагогическое взаимодействие, качество речи педагога и пр.).
- **Адаптивность речи учителя** русского языка как второго как фактор эффективного педагогического взаимодействия.
- **Традиции и инновации:** кластер, работа в малых группах, ИНСЕРТ, игровые методики, исследовательская лингводидактика и др., – с точки зрения педагогического взаимодействия.
- **Создание «ситуации успеха»** в условиях полиэтнического класса и её роль.

Речь педагога

Наравне с умением слушать и слышать, молчать и делать нужные паузы – один из факторов успешного педагогического взаимодействия (её продолжительность, вариативность).

Коммуникативная функция речи: сообщение сведений, обмен информацией; объяснение, уточнение, перифраз, расширение ответа, переспрос, запрос информации с целью выяснения степени понимания).

Речь учителя полиэтнического класса:

- степень адаптивности речи;
 - время, отведённое для неё на уроке;
- соотношение русского и родного языков.

Адаптивность речи учителя полиэтнического класса

- заниженная скорость;
- частые повторы;
- длительные паузы;
- утрированное произнесение новых/трудных звуков, словоформ, слов;
- отсутствие сложных синтаксических конструкций;
- тщательный отбор лексики и грамматики.
- Громкость не играет ключевой роли.

- Важно помнить изученное и в выборе языковых средств ориентироваться на это.

- Нельзя перефразировать вопрос.

Меньше речи учителя, больше – учеников.

9. Психологические основы личностного включения в российский социум

- Методика преподавания и «методика усвоения».

- Психологические основы личностного включения в русский социум: характер, стили обучения, уровень знаний и умений.

- Учёт «модальности восприятия».

- Важность знания страны предыдущего пребывания ребёнка и системы воспитания и обучения.

- Социолингвистический портрет/профиль ученика (социокультурная, социо- и психолингвистическая, также языковая компетенция) как зависящий от ряда параметров: наличия и уровня образования, цели приезда, срока пребывания в России, опыта обучения в стране предыдущего пребывания, опыта изучения языков и др. Целесообразность использования методов обучения, развивающих аналитическое, критическое и эвристическое мышление детей мигрантов.

- Создание «ситуации успеха» в условиях полиэтничного класса и её роль.

Приёмы и способы формирования этнокультурной осведомлённости учащихся полиэтничного класса

Подразумевается приобретение **совокупности знаний реалий быта, материальной и духовной культуры** (распространённые игры, детские стихи, песни, сказки, мультфильмы, начальные сведения о русском быте и правилах речевого этикета в типовых ситуациях, исторические справки и т.д.).

Эти слова и выражения так же **могут служить для русских знаками или символами важных событий и явлений русской истории и культуры** (к примеру, история названий станций московского метрополитена).

Владение русским языком предполагает **умение употреблять слова в мини-контекстах, которыми с детства владеют носители языка, знание прецедентных феноменов.**

Итак, для каждого, **кто хочет понимать язык и говорить по-русски как русский, необходимо знать ассоциативные связи изучаемых слов, потому что эти связи активно или пассивно знает любой русский человек.** Ассоциативные связи рождаются в речи и жизнедеятельности.

10. Целесообразность использования методов обучения, развивающих аналитическое, критическое и эвристическое мышление детей мигрантов.

Европейскими педагогами выделены шесть ключевых компетенций: **изучать, думать, искать, приниматься за дело, сотрудничать, адаптироваться** (всего Комитет по образованию Совета Европы даёт классификацию 39 различных компетенций).

11. Компетенции преподавателя русского языка в полиэтническом классе

Повышение квалификации педагогов, работающих в полиэтническом классе, непременно включает ответы на следующие вопросы (из заданий итоговой аттестации по программе «Социокультурная адаптация детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности» ФПКП РКИ РУДН).

1. Каковы факторы формирования социализирующей образовательной среды?

2. Каковы условия социокультурной адаптации детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности?

3. Что такое языковая ментальность? Приведите примеры ее проявления.

4. В чем заключаются принципы гуманистической лингводидактики? Какие приемы способствуют формированию самостоятельности в обучении? Зачем учителю понимание видения мира детьми мигрантов, обучающихся в полиэтническом классе?

5. В чем суть тематико-ситуативного принципа организации учебного материала в методике преподавания русского языка как второго. Приведите пример его реализации.

6. В чем состоит правило употребления слов «молекула» и «атом» с числительными с точки зрения методики обучения русскому языку как второму?

7. В чем роль педагогического взаимодействия в предотвращении коммуникативных и поведенческих неудач, барьеров в овладении вторым языком? Какие формы работы в полиэтническом классе, особенности речи педагога позволят предотвратить указанные трудности? Назовите.

8. Каковы составляющие культуроведческой компетенции (совокупность знаний реалий быта, материальной и духовной культуры принимающей стороны)? Назовите материалы, которые целесообразно использовать для передачи культуроведческих знаний детям мигрантов в полиэтническом классе.

9. Почему для каждого, кто хочет говорить и понимать по-русски как русский, необходимо знать ассоциативные связи изучаемых слов? Приведите примеры ассоциативных связей слова «белый».

10. В чем заключается механизм вероятностного прогнозирования. Что помогает его формированию при обучении второму языку? Какие упражнения будут целесообразны и уместны в условиях полиэтнического класса в указанных целях?

Мы рассмотрели основания для отбора содержания заданий в тестовой форме для детей мигрантов.

Задания в тестовой форме – удобный вариант работы в полиэтническом классе:

- одинаковые условия выполнения заданий создают «ситуацию успеха» для детей мигрантов,
- понятные формулировки делают задания подходящими для разных условий обучения (русскоязычный класс/полностью не русскоязычный класс; на уроке/факультативно),
- разнообразие заданий позволяет учитывать прогнозируемые трудности усвоения русского языка и общеобразовательных дисциплин.

Кроме этого, такие задания обладают не только контролирующим, но и обучающим потенциалом.

ЗАДАНИЯ В ТЕСТОВОЙ ФОРМЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

Часть 1. Я говорю по-русски

Раздел ФОНЕТИКА

Сделайте правильный выбор – укажите в каждой столбце слово, которое имеет другую ритмическую модель

А.

- 1) учитель
- 2) охранник
- 3) директор
- 4) медсестра
- 5) психолог

Б.

- 1) завуч
- 2) мама
- 3) тренер
- 4) повар
- 5) курьер

В.

- 1) композитор
- 2) библиотекарь
- 3) преподаватель

- 4) руководитель
- 5) администратор

Г.

- 1) писать
- 2) бегать
- 3) читать
- 4) учить
- 5) играть

Д.

- 1) прыгать
- 2) плавать
- 3) ходить
- 4) ездить
- 5) бегать

Е.

- 1) рисовать
- 2) отвечать
- 3) спрашивать
- 4) объяснять
- 5) помогать

*Установите соответствие между предлогом и его произношением
при слитном произнесении*

А.

- | | |
|-----------------|--------|
| 1) в школе | а) [в] |
| 2) в классе | б) [ф] |
| 3) в зале | |
| 4) в библиотеке | |
| 5) в столовой | |
| 6) в кафе | |
| 7) в бассейне | |
| 8) в кабинете | |

Б.

- 1) в магазине
- 2) в парке
- 3) в метро
- 4) в автобусе
- 5) в банке
- 6) в поликлинике
- 7) в полиции
- 8) в музее

В.

- 1) в паспортном столе
- 2) в детском саду
- 3) в салоне самолёта
- 4) в зале ожидания
- 5) в почтовом отделении
- 6) в салоне связи
- 7) в отделении полиции
- 8) в детской поликлинике

Установите соответствие между предложением и его произношением при слитном произнесении

А.

1) к завучу

- 2) к директору
- 3) к воспитателю
- 4) к преподавателю

б) [г]

а) [к]

Б.

- 1) с директором
- 2) с воспитателем
- 3) с преподавателем

а) [с]

б) [з]

Установите соответствие между последней буквой предложения и её произношением при слитном произнесении

А.

- 1) от магазина
- 2) от парка
- 3) от метро
- 4) от автобуса
- 5) от банка
- 6) от поликлиники

а) [т]

б) [д]

Б.

- 1) без директора
- 2) без воспитателя
- 3) без преподавателя
- 4) без психолога
- 5) без библиотекаря
- 6) без медсестры

а) [з]

б) [с]

Слушайте аудиозапись. Укажите, сколько слов входит в состав каждого звучащего отрывка

- А) 1 слово
- Б) 2 слова
- В) 3 слова

Г) 4 слова

Запись:

- 1) мой карандаш
- 2) ручка и карандаш
- 3) сын Олега
- 4) сын и брат
- 5) ты спрашиваешь и отвечаешь
- 6) карандаш и ручка

Раздел ЛЕКСИКА

Установите соответствие

- 1) тетрадь, ручка, карандаш, пенал, линейка
- 2) учебник, задачник, хрестоматия
- 3) упражнение, задание, тест, вопрос
- 4) библиотека, лаборатория, бассейн, класс
- 5) портфель, рюкзак, ранец
- а) школьное помещение
- б) книга школьника
- в) тип школьного задания
- г) сумка школьника
- д) школьные принадлежности

Укажите в каждом ряду лишнее слово

- 1)
а) удостоверение б) регистрация в) чек г) паспорт д) пропуск
- 2)
а) анкета б) квитанция в) заявление г) резюме д) автобиография
- 3)
а) троллейбус б) улица в) проспект г) переулок д) шоссе е) бульвар
- 4)
а) банк б) магазин в) почта г) поликлиника д) площадь
- 5)
а) ложка б) вилка в) тарелка г) стол д) нож е) блюдо
- 6)
а) чашка б) чайник в) стакан г) кружка д) бокал

Матрица для ответа

Сделайте правильный выбор. Укажите слово-аббревиатуру, в котором первая буква М не означает «московский/московская»

- 1) МТС
- 2) МГУ
- 3) МГТС

Установите соответствие

А.

- | | |
|------------|----------------|
| 1) буханка | а) чёрный хлеб |
| 2) батон | б) белый хлеб |

Б.

- | | |
|----------|----------------------------------|
| 1) пачка | а) сигарет, соли, печенья, масла |
| 2) пакет | б) молока, кефира, сока |

В.

- | | |
|--------------|--------------------------|
| 1) положить | а) банку, бутылку, пакет |
| 2) поставить | б) хлеб, пачку |

Установите соответствие

- 1) панно, мозаика, барельеф, скульптура
- 2) мрамор, гранит, металл
- 3) «Маяковская», «Динамо», «Арбатская»
- 4) Арбат, Динамо, Маяковская

А) названия станций метро

Б) украшения станций метро

В) названия городских объектов

Г) строительные материалы

Установите соответствие

- | | | | |
|------------|----------------------|----------------------|---------------|
| 1) трамвай | 2) «Цветной бульвар» | 3) Садовое кольцо | 4) магистраль |
| такси | «Сухаревская» | Делегатская | проспект |
| метро | «Новослободская» | Олимпийский проспект | бульвар |
| троллейбус | «Маяковская» | Бульварное кольцо | переулок |
| автобус | «Пушкинская» | Цветной бульвар | шоссе |
| | «Чеховская» | Тверская | |
| | «Менделеевская» | | |

А) названия станций метро

Б) названия улиц, бульваров, проспектов

В) типы улиц

Г) виды транспорта

Сделайте правильный выбор. Укажите в каждом ряду лишнее

слово

- 1) парк, дом, площадь, район
- 2) цирк, центр, театр, музей, университет
- 3) искусство, банк, аптека, почта

Часть 2. Я живу в России

Раздел КУЛЬТУРА

Установите соответствие животных – героев русских сказок – и их качеств

- | | |
|------------|-------------|
| 1) лиса | а) злоба |
| 2) заяц | б) трусость |
| 3) медведь | в) сила |
| 4) волк | г) хитрость |

Установите соответствие, так чтобы получились имена и названия героев и волшебных предметов из русских сказок

- 1.
- | | |
|-------------|--------------------|
| 1) Сивка | а) путешественница |
| 2) скатерть | б) птица |
| 3) лягушка | в) самобранка |
| 4) Жар | г) Бурка |
| 5) шапка | д) невидимка |

- 2.
- | | |
|-----------|---------------|
| 1) ковёр | а) теремок |
| 2) конёк | б) кладенец |
| 3) зайчик | в) самолёт |
| 4) меч | г) горбунок |
| 5) терем | д) побегайчик |

- 3.
- | | |
|-----------|--------------|
| 1) гуси | а) самогуды |
| 2) сапоги | б) лебеди |
| 3) гусли | в) скороходы |

Сделайте правильный выбор. Укажите зимние виды спорта

- 1) хоккей
- 2) плавание
- 3) фигурное катание
- 4) футбол
- 5) лыжи
- 6) бег

Раздел БЫТОВАЯ КУЛЬТУРА

Сделайте правильный выбор. Укажите распространённые в России

- А) молочные продукты
- 1) кефир
 - 2) творог
 - 3) ряженка
 - 4) простокваша

- 5) квас
- 6) сливки
- 7) сметана
- Б) блюда, приготовленные на основе молочных продуктов
 - 1) сырники
 - 2) каша
 - 3) запеканка
 - 4) котлета
 - 5) вареники
 - 6) омлет
 - 7) мороженое
- В) мясные изделия
 - 1) колбаса
 - 2) буженина
 - 3) балык
 - 4) ветчина
 - 5) окорок
 - 6) сардельки
 - 7) пельмени

Список литературы

1. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С., Юрманова С.А., Аббасова А.А., Федоренков А.Д. Исследовательская лингводидактика по русскому языку: теория, практика, инновации. Москва, 2016. – С. 598.
2. Дейкина А.Д. Развитие личности в аспекте аксиологической лингвометодики / Русская речевая культура: теория и практика филологического образования в школе и вузе. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Составление и научное редактирование И.А. Сотовой (отв. ред.) [и др.]. 2017. – С. 7-15.
3. Дроздова О.Е. Лингводидактическое сопровождение общеобразовательных дисциплин в контексте обеспечения единого речевого режима в школе / Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного. Коллективная монография. Москва, 2016. – С. 252-260.
4. Железнякова Е.А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 774-778.
5. Кролевецкая И.В. Глава 10. Современные возможности создания электронных обучающих курсов / Методика преподавания

русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития Коллективная монография. Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. Москва, 2017. – С. 126-142.

6. Лысакова И.П. Русский язык как инструмент толерантного общения в поликультурной школе Санкт-Петербурга // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – 2015. – Т. 12. – № 1. – С. 117-120.

7. Нетёсина М.С. «Создание временных виртуальных творческих коллективов» как практико-ориентированная форма методической поддержки преподавателей русского языка как второго с применением исследовательской методики // Вестник науки Сибири. 2016. – № 4 (23). – С. 10-20.

8. Нетёсина М.С. Актуальные вопросы социокультурной и языковой адаптации детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. Под общей редакцией И.А. Пугачева. Москва, 2018. – С. 199-208.

9. Нетёсина М.С. Глава 5. Научные подходы к оценке звучащей речи мигрантов: традиционное и новое / Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития Коллективная монография. Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. Москва, 2017. – С. 59-80.

10. Синёва О.В. Уроки русского языка в разноуровневом и разноязычном коллективе / О.В. Синёва // Русский язык в школе. 2007. – № 5. – С. 12-17.

11. Юрманова С.А. Методические основы эффективного использования русского языка для преподавания различных предметов в полиэтнической образовательной среде / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. Под общей редакцией И.А. Пугачева. Москва, 2018. – С. 209-217.

12. Юшкова Н.А. Глава 6. Подготовка к государственной итоговой аттестации по русскому языку в аспекте социокультурной и культурно-речевой адаптации детей мигрантов / Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития Коллективная монография. Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. Москва, 2017. – С. 572-584.

ГЛАВА 5. ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ ЧЕЛОВЕКА И ПРИРОДЫ НА УРОКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РУССКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЙ И.СЕВЕРЯНИНА И О.СУЛЕЙМЕНОВА

Шабарова Гульжан Каратаевна
преподаватель русского языка и литературы
Актюбинского гуманитарного колледжа,
Актобе, Республика Казахстан
E-mail: gulzhanshabar@mail.ru

Сегодня учебные заведения Казахстана работают в условиях обновления содержания образовательной программы, в связи с чем возросли требования к современному уроку, так как главная цель обновления содержания образования – соответствие международным стандартам.

В профессионально-технических учебных заведениях страны, вслед за средними школами, идёт постепенный переход к работе в новых условиях для подготовки педагогических кадров, готовых по окончании обучения пополнить ряды специалистов новой формации.

В профессионально-технических учебных заведениях Казахстана на отделениях с казахским языком обучения предмет «Профессиональный русский язык» является обязательным. В этом смысле примечательны слова Т.М. Балыхиной о том, что «каждый язык описывает вокруг народа, к которому он принадлежит, круг, из которого можно выйти только в том случае, если вступаешь в другой круг» [2, с. 67].

Таким «другим кругом» для учащихся-казахов является русский язык, ведь, по мысли Т.М. Балыхиной, «изучение иностранных языков – это приобретение новой точки зрения, нового взгляда на мир» [Там же].

Подчёркивая сложность и многоаспектность процесса обучения русскому языку как неродному, исследователь акцентирует внимание на «совместной деятельности преподавателя/обучающего и ученика/обучающегося» в этом процессе, на том, что «деятельность обучающегося и её эффективность зависят от мотивации, интересов, потребностей, индивидуализации процесса обучения, максимального учёта особенностей личности обучающегося, от собственной активности учащихся, гибкого, творческого подхода педагога к отбору материала, способам его ведения и закрепления». Одной из задач преподавателя исследователь определяет «организацию учебных действий учащихся таким образом, чтобы они давали наилучший результат» [2, с. 52].

Таким образом, вооружившись методическими рекомендациями Т.М. Балыхиной, проведём урок в казахских группах, в которых по предмету «Профессиональный русский язык» на разных специальностях изучаются темы взаимоотношений человека и природы: «Природа – человек – закон» и «Писатели о природе родного края. Природа глазами поэта и художника».

Для формирования функциональной грамотности учащихся необходимо применение таких методов и приёмов обучения, которые способствовали бы развитию его критических умственных способностей, вели бы к правильной оценке ситуаций, умению применять знания в практической деятельности и в повседневной жизни.

К таким методам обучения относится проблемное обучение. В.А. Ситаров считает, что «проблемное обучение» основано на получении учащимися новых знаний посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся для этого проблемных ситуациях» [6, 289].

В обучении русскому языку важным аспектом является подбор качественного лексического материала, применение которого позволит решить не только образовательные, но и воспитательные задачи. Для создания коммуникативной ситуации по проблеме взаимоотношения человека и природы обратимся к русской поэзии «серебряного века» – к творчеству И. Северянина, к его стихотворениям «В парке плакала девочка» и «Что шепчет парк», и к творчеству О. Сулейменова – продолжателя традиций русской классической литературы, автора стихотворений «Волчата» и «Ты собаку ударил». О.Ю. Богданова отмечает, что «для того чтобы общение учителя, учеников и писателя на уроке литературы состоялось, необходимо отобрать для школьной программы произведения, нравственно актуальные для сознания учеников, необходимо найти творческие приемы интерпретации текста, родственные художественному мышлению автора» [4, 137].

Из богатого арсенала современных методов и приёмов обучения наиболее уместным для создания коммуникативной ситуации на уроке представляется применение метода «Аллея нравственности» [1, с. 6], которое уже самим своим названием созвучно теме урока, темам стихотворений И. Северянина и О. Сулейменова, образовательным и воспитательным задачам урока.

Применение метода «Аллея нравственности» привлекательно и тем, что его содержание направлено на развитие устной речи учащихся, на формирование навыков мышления, навыков принятия решений и навыков совместной работы учащихся.

Сущность метода заключается в ролевом исполнении, позволяющем учащимся мобильно получать обзорные знания по вопросам, касающимся темы урока. В сравнении с другими ролевыми играми преимущество этого метода заключается в возможности его оперативного и мобильного проведения.

Для удобства передвижения и общения учащихся на уроке необходимо создание открытого пространства. В работе над лексическим материалом урока – стихотворениями И. Северянина и О. Сулейменова – работает часть группы. Другая часть – в роли слушателей и наблюдателей. Далее подгруппы меняются ролями.

Обе подгруппы работали по следующему алгоритму:

1. Учащиеся встали в две шеренги, лицом друг к другу, с возможностью прохода между ними (подобно проходу между деревьями на парковой аллее).

2. Учитель объяснил учащимся ситуацию: в ряде казахстанских и российских СМИ появились сообщения о зверском убийстве животных. Приводящим в ужас психику здорового человека является тот факт, что исполнители этих зверств – чаще всего молодые по возрасту люди – сами выкладывают в сеть фотографии или видео о своём жестоком обращении с животными.

3. Между учащимися были распределены карточки с ролями, на каждой из которых определена роль для исполнения (обидчик, жертва, журналист, волонтер, учитель и т.д.), с кратким описанием их отношения к ситуации.

4. Учащиеся в произвольном порядке выбирали карточки для озвучивания своей роли, обозначенной на каждой из них.

5. Остальные учащиеся (и из группы наблюдателей тоже) продумывали одно высказывание, адресованное избранному учащемуся.

6. Избранный учащийся проходил между рядами и выслушивал все подготовленные оставшимися участниками высказывания (это действие повторялось несколько раз для «вхождения в роль» учащихся).

7. С мнением избранного учащегося, который выбрал наиболее убедительное высказывание, была ознакомлена вся группа. Это высказывание обсуждалось всей группой для того, чтобы можно было понять общее отношение к нему, выявить согласных и несогласных с этим мнением.

8. Задание повторялось для того, чтобы другие учащиеся при их отборе для ролевого прохода через «Аллею нравственности» могли высказать своё мнение.

Поскольку учащиеся в качестве своих ответов приводили строки из стихотворения О. Сулейменова, имеет смысл привести его полный текст:

Волчата
Шёл человек,
шёл степью долго-долго.
Куда? Зачем?
Нам это не узнать.
В густой лощине он увидел волка,
точней – волчицу,
а вернее – мать.
Она лежала в зарослях полыни,
Откинув лапы и оскалив пасть,
Из горла перехваченного плыло
Толчками что-то тёмное, как грязь.
Кем?
Волком или охотничьими псами?
Слепым волчатам это не узнать.
Они, толкаясь и ворча, сосали
большую, неподатливую мать.
Голодные волчата позабыли,
как властно пахнет в зарослях укроп,
они, прижавшись к ранам, жадно пили
густую, холодеющую кровь.
И вместе с ней
вливалась жажда мести.
Кому? Любому. Лишь бы не простить.
И будут мстить
в отдельности, не вместе,
а встретятся – друг другу будут мстить.
И человек пошёл своей дорогой.
Куда? Зачем?
Нам это не узнать.
Он был волчатник,
но волчат не тронул:
волчат уже не защищала мать. [8, с. 35-36]

Для создания коммуникативной ситуации по проблеме взаимоотношения человека и природы роли между участниками распределены следующие: журналист, сообщающий о страшной человеческой жестокости; обидчики, нашедшие слабое оправдание своим зверствам; жертвами (волчатами); учителем (эту роль тоже исполняют учащиеся); волонтёром.

Журналист: Сегодня в центральных СМИ Казахстана прошло сообщение о том, что в Актюбинской области, а по некоторым данным – в

Кзыл-ординской области (полиция уточняет, где, когда и кем выложено видео в сеть), несколько молодых людей обнаружили волчье логово, в которых были только новорождённые волчата. Молодые люди безжалостно расправились с беспомощными волчатами. Орудием убийства послужила лопата, с помощью которой эти нелюди отрубили волчатам конечности, затем забив их до смерти.

Обидчики: Волки – это хищники, опасные для человека звери! Их численность надо уменьшать для безопасности самого же человека!

Жертвы (волчата):

- Жестокая и безрассудная расправа над нами негуманна. Ведь мы – тоже часть природы!

- У вас – своя территория обитания, а у нас – своя!

- Не лишай нас жизни, человек!

Учитель: В 1961 году Олжас Сулейменов написал стихотворение «Волчата». В его стихотворении жертвой человека стала волчица. Автор не хочет верить в вину человека. Возможно, волчица стала жертвой расправы или своих собратьев по стае, или охотничьих псов. Перед читателем предстаёт ужасающая картина, когда рядом с погибающей матерью-волчицей лежали «слепые волчата», т.е. недавно народившиеся, ещё беспомощные, голодные её детёныши. Да, эти маленькие и беспомощные существа уже с первых дней своего бытия проявляли свою природную суть:

они, прижавшись к ранам, жадно пили
густую, холодеющую кровь...

Автор предупреждает:

И вместе с ней

вливалась жажда мести.

На риторический вопрос «Кому?» автор всё же даёт ответ:

... Любому. Лишь бы не простить.

Волонтёр: Но мы, люди, – не волки, мы не вправе перенимать волчьи законы, быть мстительными. Давайте, люди, объединяться, чтобы спасти животных!

Жертвы (волчата): Подтверждением тому, что в гибели нашей матери-волчицы виновен человек, звучат слова: «Он был волчатник...».

Учитель: Жестокая и безрассудная расправа над матерью-волчицей оканчивается вполне гуманно для волчат и оптимистически для читателя. Читатель верит, что человек ещё может остановиться и не уничтожить окружающую природу, частью которой были и эти волчата:

... волчат не тронул:

волчат уже не защищала мать.

Избранному учащемуся остальные участники адресовали свои высказывания с оценкой события. Разнородность высказываний: «Человек, помни имя своё!», «Не стреляйте в белых лебедей!», «Он был волчатник, но волчат не тронул...» имела один смысл: человек ошибочно возомнил себя царём природы, чаще всего он – преступник по отношению к природе, к его животному и растительному миру. С мнением избранного учащегося, для которого наиболее убедительным стало одно высказывание, была ознакомлена вся группа. Ими оказались строки О. Сулейменова: «Он был волчатник, но волчат не тронул...». По мнению учащихся, волчатник – человек, для которого уничтожение волков – его профессия, род деятельности. Но даже он, волчатник, не способен поднять руку на беззащитных детёнышей животных.

При анализе другой коммуникативной ситуации по проблеме взаимоотношений человека и природы наблюдатели и исполнители поменялись ролями. И опять те же роли были распределены между учащимися: журналист, учитель, обидчики, жертвы. Но теперь к действующим героям «присоединился» ещё один герой – поэт.

Теперь работа велась по стихотворению О. Сулейменова «Ты собаку ударил». Вот его полный текст:

Помнишь кошару?
Помнишь отару?
Помнишь, мы долго стреляли в ночь?
Ветер с волками,
темень, как камень...
ты, лицо закрывая, нашарил нож...
страх твои руки скрутил арканом,
клыкастые лапы рвали чапан,
и в это время хриплый клубок
ударом
на волчье горло лёг.
Конь рванул,
Ты зарылся в снег.
Снег, вихрясь,
на лету смотрел:
как кипели в одном котле.
волк,
собака
и человек,
... Утром всё стихло.
Но небо серо.
Снега улеглись,

Лишь позёмка метёт.
У стенки кошары позёмка присела,
Чтоб взглянуть на неё,
На собаку худую, старую –
(приползла из степи домой,
кровь последнюю
в дверь кошарную
в борозде волоча за собой).
А когда мы её добивали,
она руки пыталась лизать,
как щенят...
те, ворочаясь, ждали
в жёстком сене
живую мать.
Ты пришёл из степи за ней,
тебя след окровавленный спас...
ты добрёл до своих саней
и тотчас же умчал от нас...
А сейчас
ты собаку ударил при мне,
чем собака тебя обидела?
Знай же –
не по моей вине
чабаны твой удар не видели.
Не положено бить детей
и собак –
по закону степей.
Так поймёшь ли,
за что тебе
я, как волку, в глаза гляжу! [9, с. 159-160]

Учитель: Стихотворение О.Сулейменова «Ты собаку ударил...», созданное в 1963 году, относится к ряду произведений Олжаса Сулейменова, которые можно назвать своего рода учебными пособиями по духовно-нравственному воспитанию человека.

Журналист: Жительницы одного их российских городов безжалостно терзали бездомных животных, затем фотографировались на фоне убитых ими кошек и собак и выкладывали эти ужасающие кадры в сеть.

Обидчики (виновато): А когда мы её добивали, / она руки пыталась лизать, / как щенят... (О. Сулейменов)

Учитель: Собака словно бы умоляла человека сжалиться над ней, не убивать её. Она словно пыталась вразумить человека, что ещё не раз послужит ему, свою верность и преданность она ещё сможет ему не раз доказать. К тому же, у неё были щенята...

Жертва: Мы беспомощные детёныши

... ворочаясь, ждали

в жёстком сене живую мать.

Учитель: Собачья преданность человеку проявилась и в том, что она спасла ему жизнь уже тем, что он «пришёл из степи за ней». Его собаки «след окровавленный спас». Собака, уже погибающая, спасла человеку жизнь уже тем, что волоча своё остывающее тело по снегу, она оставляла на нём свои кровавые следы, впоследствии оказавшиеся спасительными для человека, подсказавшие ему дорогу домой.

Поэт: «Ты собаку ударил при мне, / чем собака тебя обидела?»
(О. Сулейменов)

Из адресованных избранному учащемуся высказываний: *«Волк – хищник, человек – существо разумное. Собака же – одомашненное животное. Она как посредник между инстинктом и разумом», «Обвинительная речь лирического героя безадресна, ибо это обращение к каждому человеку: Не положено бить детей и собак – / по закону степей», «В этих словах лирического героя заложен кодекс чести степняка, не позволяющий жестокого обращения с животными. Нарушение кодекса чести уравнивает человека с хищным зверем, о чём повествуют заключительные строки стихотворения: Так поймёшь ли, / за что тебе / я, как волку, в глаза гляжу!»* – им была выбрана строка из стихотворения О. Сулейменова: *«Не положено бить детей и собак – / по закону степей».*

В другой группе учащихся при изучении темы взаимоотношений человека и природы также был применен метод «Аллея нравственности»: «аллея» – атрибут парка, «аллея нравственности» – путь к очищению сознания, очищению души.

Вот стихотворение И. Северянина:

В парке плакала девочка

В парке плакала девочка: «Посмотри-ка ты, папочка,

У хорошенькой ласточки переломлена лапочка, –

Я возьму птицу бедную и в платочек укутаю...»

И отец призадумался, потрясенный минутою,

И простил все грядущие и капризы, и шалости

Милой, маленькой дочери, зарыдавшей от жалости. [5]

И снова – аллея, т.е. учащиеся, стоящие в две шеренги, лицом друг к другу. Между учащимися распределены карточки с ролями (роль маленькой девочки, её отца, автора).

Автор: В парке плакала девочка:

Девочка: «Посмотри-ка ты, папочка,
У хорошенькой ласточки переломлена лапочка, –
Я возьму птицу бедную и в платочек укутаю...»

Автор: И отец призадумался, потрясенный минутой...

Отец: И простил все грядущие и капризы, и шалости
Милой, маленькой дочери, зарывавшей от жалости.

Учащимся так понравилось стихотворение И. Северянина, что эти роли были исполнены многократно.

Высказывания учащихся, адресованные одному избранному учащемуся, в основном были интерпретацией стихотворных строк:

1. Девочка со своим отцом была на прогулке в парке. Она увидела ласточку. У ласточки была перебита лапка. Вид несчастной птички настолько потряс девочку, отчего она горько зарыдала.

2. Жалостливая девочка задумала взять птицу под свою защиту. Она укутала раненую птичку в платочек.

3. Отец девочки был потрясён не менее девочки. Но что удивило его? Он открыл для себя душу своего ребёнка – маленького человечка, способного страдать и сострадать.

4. Потрясение отца девочки было настолько огромным, что он заранее простил своей дочери все ошибки, ещё даже не совершённые ею, которые ей суждено совершить с возрастом, в течение всей жизни.

5. В стихотворении из нескольких строк автор поведал большую историю о любви: любви отца к дочери, дочери – к раненой птице. Это история о воспитании: не только взрослые воспитывают детей, но и дети иногда неожиданно могут преподать урок взрослым.

Избранный учащийся, проходивший между рядами и выслушивавший все подготовленные «аллейщиками» высказывания, остановился на заключительном из них. Наиболее убедительным высказыванием, по мнению избранного учащегося, стало следующее: «В стихотворении из нескольких строк автор поведал большую историю о любви: любви отца к дочери, дочери – к раненой птице. Это история о воспитании: не только взрослые воспитывают детей, но и дети иногда неожиданно могут преподать урок взрослым». Тем самым было установлено общее отношение класса к ситуации: учащиеся не равнодушны к чужой боли, они сострадательны и милосердны.

При изучении темы взаимоотношений человека и природы интересно применение в качестве лексического материала для развития

устной речи учащихся другого стихотворения И. Северянина – «Что шепчет парк».

Эффективность метода «Посланники» в том, что его применение способствует формированию навыков активного слушания, ораторских навыков, навыков аргументирования, анализа и систематизации информации [1, с. 34].

Учебная группа на одном из уроков была разделена на микрогруппы по 3-4 человека. Для всех микрогрупп было дано задание: прочитать стихотворение и ответить на вопросы.

Что шепчет парк

О каждом новом свежем пне,
О ветви, сломанной бесцельно,
Тоскую я душой смертельно,
И так трагично-больно мне,
Редет парк, редет глушь,
Редют еловые кущи...
Он был когда-то леса гуще,
И в зеркале осенних луж
Он отражался исполином...
Но вот пришли на двух ногах
Животные – и по долинам
Топор разнёс свой гулкий взмах.
Я слышу, как, внимая гуду
Убийственного топора,
Парк шепчет:
«Вскоре я не буду...

Но я ведь жил – была пора...» [5].

1. О чём это стихотворение?
2. Как вы понимаете выражение «животные на двух ногах»?
3. Вспомните стихотворение И. Северянина «В парке плакала девочка». Что общего между двумя этими стихотворениями?
4. Сравните поведение девочки и «животных на двух ногах».

После того как задание всеми группами было выполнено, от каждой микрогруппы был выбран «посланник», который проходил в другую микрогруппу для объяснения точки зрения своей микрогруппы. Так, полученная информация интегрировалась, устанавливалось мнение другой группы и их достижения. Если речь «посланника» была интересна, а его доводы вески и убедительны, то он получал поощрение за повышение уровня своей ораторской культуры, а аудитория поощрялась за навыки активного слушания.

Вот какую информацию «посланник» каждой микрогруппы доносил до сведения других микрогрупп:

1. Парк «тоскует» о потребительском отношении человека к природе. «Каждый новый свежий пень» свидетельствует о срубленном дереве. Ему больно от того, что человек может просто так, без всякой цели сломать ветку. Некогда густой парк, что был «леса гуще», теперь поредел.

2. «Животные на двух ногах» – это люди. Человеческое в них – это только обличье. По сути же, они уподоблены животным из-за своего безжалостного отношения к окружающей природе.

3. Стихотворения «В парке плакала девочка» и «Что шепчет парк» И. Северянина – однотемные. Это стихотворения о взаимоотношениях человека и природы, об экологии окружающей среды и экологии человеческой души.

4. Если в первом стихотворении маленькая девочка проявила сострадание к раненой ласточке, то во втором стихотворении «животные на двух ногах», т.е. взрослые люди как неразумные существа, стали вырубать деревья в парке. Такое поведение неминуемо ведёт к гибели всего парка.

В системе методов проблемного обучения значительное место занимает такая форма работы, как эвристическая беседа, позволяющая не только развивать ученика, но и воспитывать его как гражданина.

М.Н. Скаткин относит эвристическую беседу к «вопросно-ответной форме обучения», «при которой учитель не сообщает учащимся готовых знаний, а умело поставленными вопросами заставляет их самих на основе уже имеющихся знаний, наблюдений, личного жизненного опыта подходить к новым понятиям, выводам и правилам [7, 11]. И.Я. Лернер же сущность эвристической беседы видит в том, что «учитель планирует шаги поиска, расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, а учащиеся осуществляют эти шаги», «а каждый из шагов или большинство их требуют проявления каких-то черт творческой деятельности» [3, 8].

Эвристическая беседа была проведена на материале двух стихотворений: «В парке плакала девочка» И. Северянина и «Волчата» О. Сулейменова.

Эвристическая беседа

по стихотворению И. Северянина «В парке плакала девочка»

1. Что такое плач ребёнка в контексте данного стихотворения? Сопоставимы ли по своему значению плач ребёнка и плач взрослого? Почему слёзы девочки воспринимаются читателями стихотворения более значимо, чем просто каприз?

Примерные ответы учащихся: Дети большинство своих желаний или нежеланий, своё состояние чаще всего сопровождают плачем. Детские

слёзы обычно передают их каприз, а не боль, характерную для плача взрослого человека. Взрослые люди готовы заплакать от душевной боли, тогда как физическую боль они стараются скрыть, побороть, не показать окружающим. Но почему-то плач девочки – героини стихотворения – читателями воспринимается сродни плачу взрослых: это не каприз, это душевная боль. Слёзы девочки – это слёзы сострадания, слёзы жалости к несчастной ласточке.

2. Маленькой дочери «отец... простил все грядущие и капризы, и шалости». Допустимо ли в воспитании ребёнка прощать ему все «капризы и шалости»? Почему мы соглашаемся с отцом девочки и тоже выступаем за «всепрощение»?

Примерные ответы учащихся: Допустимо прощать ребёнку все его «капризы и шалости» только в контексте стихотворения. Мы соглашаемся с отцом девочки и тоже выступаем за «всепрощение», потому что мы, читатели, тоже потрясены добротой маленькой девочки. Отец готов простить своей дочери все вероятные ошибки будущего, наверное, потому, что в глубине своей души он уверен (случай с дочерью в парке убеждает его в этом), что его маленькая дочь вырастет хорошим человеком, она просто не может быть другой, ведь дети не умеют лицемерить.

Эвристическая беседа

по стихотворению О. Сулейменова «Волчата»

1. Как вы думаете, как можно объяснить строки «Шёл человек, / шёл степью долго-долго...»?

Примерные ответы учащихся: Начальные строки стихотворения не только обрисовывают её отдельный фрагмент, не только вводят в проблематику произведения. Эти строки звучат как авторский упрёк: так долг путь человека в эволюции мира, так долго живёт на планете Земля человек, но так и не понял он, что уничтожение природы несёт за собой тяжёлые последствия.

2. Рядом с погибающей матерью-волчицей лежали «слепые волчата», т.е. недавно народившиеся, ещё беспомощные, голодные существа. Природную суть волчат Сулейменов передаёт метафорой, когда волчата «жадно пили / густую, холодеющую кровь...», а вместе с кровью в них «вливалась жажда мести». Предостережением кому или чему звучат эти строки?

Примерные ответы учащихся: Эти строки звучат как предостережение человеку: так же, как у человека есть своя территория обитания, так и у животного мира она своя. И если вдруг случится человеку, образно выражаясь, пересечь границу и попасть на противоположную территорию, то он должен воздержаться от какого бы то ни было её уничтожения. Эти строки звучат как предостережение

человеку: люди не волки, они не вправе перенимать волчьи законы, быть мстительными в отношении к природе.

На этапе подведения итогов уроков по теме «Человек и природа» учащиеся пришли к следующим выводам. В стихотворении «Волчата» О. Сулейменов с невероятной художественной силой показал, каким разрушительным может быть вмешательство человека в естественную природную среду. Скорбная картина гибели матери-волчицы, осиротевших голодных волчат не просто потрясла сознание и души учащихся, вызывала сочувствие и жалость к животным, но и убедила их в том, что вмешательство человека в мир животных не должно быть в ущерб последним, ведь именно человек несёт ответственность за их сохранность.

В стихотворении О. Сулейменова «Ты собаку ударил» противоборствующие стороны образуют триаду: «...волк, собака и человек». «Чем собака тебя обидела?» – задаётся автор вопросом к читателям. Ведь «не положено бить детей и собак – по закону степей». В этих словах лирического героя стихотворения заложен кодекс чести степняка, не позволяющий жестокого обращения с животными. Нарушение этого кодекса, этих неписаных правил уравнивает самого человека с хищным зверем, о чём говорят заключительные строки стихотворения: «Так поймёшь ли, за что тебе я, как волку, в глаза гляжу!»

Учащиеся отметили, что история маленькой девочки из стихотворения И. Северянина «В парке плакала девочка» не может оставить равнодушным ни одного читателя. На прогулке в парке увидевшая и пожалевшая раненую ласточку, девочка не просто удивила сопровождавшего её отца – она потрясла его. Потрясла своей недетской рассудительностью, добротой и состраданием. И как авторское утверждение – добро порождает добро! – звучат заключительные строки о прощении отцом всех будущих жизненных ошибок дочери. Учащиеся подчеркнули, что при всей своей краткости стихотворение обладает большой художественной силой.

Учащиеся казахских групп (не только казахи) – это выпускники национальных школ. В работе над текстом стихотворения И. Северянина «Что шепчет парк» им ещё не свойственно определять и постигать глубинные смыслы стихотворения. Но это и не столь важно. На уроках профессионального русского языка значимо развитие связной устной и письменной речи учащихся, а не литературный анализ произведения. Но им понятен приём олицетворения, когда парк, подобно человеку, «шепчет» свои «тайны»: «он был когда-то леса гуще», теперь же поредел. Виной тому – «животные на двух ногах». Не люди, а именно «животные на двух ногах». Можно ли иначе назвать людей, бездумно уничтожающих парк,

сознательно губящих его? Каждый день приносит «новый свежий пень». «Вскоре я не буду...» – предупреждает парк.

Следует отметить, что уроки профессионального русского языка, представленные в этой статье, проводились в группах, где учащиеся относительно неплохо владели навыками устной речи. Уроки подобного содержания позволяют достичь высоких результатов в развитии речи учащихся, ведь «общением на неродном языке можно овладеть эффективно при условии, что обучение носит характер сотрудничества», «учебный материал практико-ориентирован и приспособлен к нуждам обучающихся», «применяемые методики видоизменяются в зависимости от конкретных обстоятельств и больше значения придаётся ситуативному и визуальному контексту коммуникации» [2, с. 52].

Творческое наследие поэта «серебряного века» Игоря Северянина и продолжателя традиций русской литературы Олжаса Сулейменова, на наш взгляд, является неиссякаемым источником для духовно-нравственного воспитания обучающихся. В творческом багаже двух поэтов много лирических посвящений взаимоотношениям человека и природы, благодаря которым учитель может в тесном сотрудничестве с учащимися наполнять и укреплять систему их ценностных ориентаций.

Список литературы

1. Активные методы преподавания и обучения, 2012. – <http://www.cpm.kz>.
2. Балыхина Т.М. Избранные статьи по теории и практике обучения русскому языку и воспитания [Текст]: научно-практические материалы для участников мероприятий Россотрудничества в рамках ФЦП «Русский язык» – 2012 / Т.М. Балыхина. – М.: РУДН, 2012. – 120 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. – 186с.
4. Методика преподавания литературы: Учебник для пед.вузов. / Под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. – 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, Владос, 1994. – 288с.
5. Северянин И. Лучшие стихотворения. – <http://slova.org.ru>.
6. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
7. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики: научное издание / М.Н. Скаткин. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
8. Сулейменов Олжас. Определение берега. Избранные стихи и поэмы. – Алма-Ата: Жазушы, 1979. – 456 с.

9. Сулейменов Олжас. Преодоление: Стихи и поэмы. – Алма-Ата: Жазушы, 1987. – 416 с.

ГЛАВА 6. ОСВОЕНИЕ ПРАВОПИСАНИЯ ПРИСТАВОК ЧЕРЕЗ РАБОТУ С МОДЕЛЯМИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТИПОВ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

Шонтукова Ирина Васильевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель министра образования, науки и по делам
молодежи Кабардино-Балкарской республики,
Нальчик, Россия*

E-mail: shonirina@yandex.ru

Обучение правописанию в средней школе базируется в значительной мере на морфемном принципе изучения орфографии: блоки орфографических правил включают правописание корней, приставок и суффиксов. При этом, если правописание суффиксов имеет морфологическую закрепленность, то правописание корней и приставок не связано с их отнесенностью к той или иной части речи.

Наиболее сложными темами в изучении приставок, как показывает опыт, является освоения правописания приставок на *-з-* и *-с-*, а также приставок *пре-* и *при-*. Причём, каждая из указанных групп приставок имеет свою специфику, отражающуюся на определении орфографических принципов их написания. Сложность эта во многом определяется тем, что некоторые из приставок на *-з-* и приставка *при-* имеют омонимичные предлоги (без, из, через, при), поэтому при написании слов с этими приставками учащиеся автоматически выбирают написание, совпадающее с предлогом, как более запомнившееся. Поэтому отработка правописания приставочных слов через построение словообразовательных моделей может иметь значительный учебный эффект, направленный на закрепление орфографического правила через наглядный процесс образования нового слова.

Технология работы по построению словообразовательных моделей была представлена в предыдущих публикациях автора [3] и выглядит следующим образом.

Описание технологии работы по построению моделей словообразовательных типов.

Работа по построению моделей словообразовательного типа связана с выведением лингводидактической единицы Обобщенный инвариант словообразовательного типа (СТ) Шекихачевой М.Ш. В Инварианте в обобщенной форме описан процесс образования производных слов всеми возможными морфологическими способами.

Обобщенный инвариант СТ¹	<ul style="list-style-type: none">• принадлежность производящего(-их) слова (слов) или основы (основ) производящего (-их) слова (слов) к одной и той же части речи• участие в словообразовательном акте форманта, конкретного а) по форме и б) по содержанию• принадлежность производящего слова к одной и той же части речи• выводимость абстрагированного словообразовательного значения путем соотношений конкретных лексических единиц: производное слово – производящее слово
--	---

Поэтому любая словообразовательная модель будет повторять алгоритм, заложенный в Инварианте.

Структура словообразовательной модели состоит из четырех частей-операций, обозначаемых римскими цифрами I, II, III, IV. Между операциями и внутри второй операции имеют место полуоперации: между I и II ставится тире; внутри II – плюс; между II и III – равенство; между III и IV – тире; в IV операции значение производного слова заключается в кавычки.

Первая операция выглядит следующим образом:

- записывается производящее слово определенной части речи;
- если слово относится к изменяемой части речи и имеет звукобуквенное выраженное окончание, то это окончание заключается в скобки;
- основа производящего слова готовится к словообразовательному акту путем обозначения имеющихся морфонологических изменений: **чередование, усечение, наращение, совмещение.**

Чередование надписывается над чередующейся буквой

I	II	III
ч		
наук(а)	- науч + н(ый) =	научный

Усечение обозначается заглавной буквой

I	II	III
---	----	-----

¹ Модели и схемы словообразовательных типов русского языка / М.Ш. Шекихачева, Н.В. Бочоришвили, Р.Х. Варквасова и др.; Под ред. М.Ш. Шекихачевой. – М.: Высш.шк., 1993. – 496 с.

фамил[́]И(я) - фамиль+н(ый) = фамил[́]ьный

Нарращение надписывается со смещением

I

II

III

ат

дра[́]м (а) - драмат + ическ(ий) = драмат[́]ический

Вторая операция содержит сам словообразовательный акт, заключающийся в сложении (обозначается знаком +) подготовленной производящей основы и словообразовательного форманта. Если в словообразовательном акте участвует суффикс, то присутствующее при нем окончание также заключается в скобки. Если окончание выполняет функцию форманта, то, как и любой другой словообразовательный формант, такое окончание присоединяется знаком +.

В **третьей операции** после знака равенства записывается произведенное, т.е. производное слово. **Четвертая операция** дает словарное значение, которое заключается в кавычки, свидетельствующие о том, что значение взято из толкового словаря.

Все одномодельные слова можно обобщить в схеме данного словообразовательного типа. Структура конкретной схемы СТ строится по образцу Обобщенного инварианта СТ, состоит, как и модель СТ, из четырех частей и отражает конкретные характеристики этапов процесса словообразования. Левая часть схемы указывает порядковый номер СТ, параграф Граматики-80, которому он соответствует, а также продуктивность: ВП (высокопродуктивный), П (продуктивный), ОП (обнаруживающий продуктивность), ПП (проявляющий продуктивность), СП (слабо продуктивный), ПО (продуктивность ограничена), НП (непродуктивный) – и сферу употребления. Данные характеристики в предлагаемом пособии приводятся по книге «Модели и схемы словообразовательных типов русского языка» (под ред. М.Ш. Шехихачевой).

Пример модели СТ

I	II	III	IV
<i>кòж(а)</i> -	<i>кож+ан(ый)</i>	= <i>кòжанный</i> -	«сделанный из кожи, обтянутый кожей»
<i>кòсть(ø)</i> -	<i>кост+ян(ой)</i>	= <i>костяной</i> -	«сделанный из кости; добываемый из костей животных»
<i>ед'</i>			
<i>лèд(ø)</i> -	<i>лед+ян(ой)</i>	= <i>ледяной</i> -	«состоящий из льда; очень холодный»

Пример схемы СТ

<p>§ 62^f СТ 436^{**} НП</p>	<ul style="list-style-type: none"> • от производящей основы существительного • при помощи суффикса <i>-ан-</i> или <i>-ян-</i> • образуем прилагательное • со значением «относящийся к тому, что названо производящим словом»
---	---

* - номер параграфа соответствует параграфу Грамматики-80, в котором дается описание данного СТ. При работе на уроке не указывается.

** - номер СТ приводится по книге «Модели и схемы словообразовательных типов русского языка» под редакцией М.Ш.Шекихачевой. В работе на уроке данную часть схемы можно заполнять условной или самостоятельно выстроенной нумерацией.

На первых трех этапах (операциях) построения модели словообразовательного типа требуется обращение к словообразовательному словарю [1] для определения производящего слова, выделения производящей основы, нахождения словообразовательного форманта. На четвертом этапе (операции) требуется обращение к толковому словарю (любому академическому из имеющихся в наличии, в том числе и электронному) для определения точного лексического значения произведённого слова. Для описания схемы СТ можно обратиться к книге «Модели и схемы словообразовательных типов русского языка» под редакцией М.Ш. Шекихачевой [2], но можно, условно обозначая номер СТ, выстраивать это описание самостоятельно, ориентируясь на Инвариант словообразовательного типа.

При этом, технологически важно, чтобы каждая операция проговаривалась, а не записывалась механически, поскольку проговаривание процесса является показателем осознанности того, что учащийся совершает, и позволяет контролировать эту осознанность

учителем. Работа по описанной технологии требует комплексного подхода к характеристике языковых явлений, происходящих в процессе словообразования. Здесь учащиеся формируют и развивают сразу несколько лингвистических компетентностей: словообразовательную (как основную, базовую), орфоэпическую (поскольку обязательным действием является постановка ударения в производящем и производном словах), орфографическую (причем на осмысленном уровне), морфонологическую (мы отмечаем изменения в производящей основе, в частности, чередование), морфологическую (при словесном описании модели делается акцент на морфологических характеристиках производного и производящего слова), лексико-семантическую (поскольку мы обязательно обращаемся к лексическому значению производного слова и устанавливаем его связь со значением производящего через словообразовательное значение форманта, участвующего в словообразовательном акте).

В данной статье предлагается практический материал по освоению правописания производных слов с приставками на -з-, -с- и приставками пре- и при-. При отработке правописания приставок на -з-, -с- был сделан упор на приставки *из-* и *ис-*, а также *без-* и *бес-*.

Правописание приставок ***из-***, ***из-*** можно отрабатывать на следующих словообразовательных типах:

§ 862	• от производящего глагола несовершенного вида
СТ 649	• при помощи префикса <i>из-</i> или <i>ис-</i> , <i>изо-</i>
НП	• образуем глагол совершенного вида
	• со значением «удалить(ся) из чего-либо с помощью действия, названного производящим словом»

В рамках данной схемы слова будут образовываться по следующим моделям:

I	II	III	IV
гнать –	из+гнать =	изгнать –	«насильственно удалить откуда-л.; решительно устранить что-л.»
лечь –	из+лечь =	излечь –	«вылечь»
течь –	ис+течь =	истечь –	«(книжн. уст.) вытечь (о жидкости)»

По такой же схеме образованы глаголы: извлечь, изгрести, ископать (2 – выкопать), излететь, излучить, испить, изойти (2 – выйти) испустить, израсти, изрыгать, изрыть (2 – вырыть), исходить (2 – выходить), исчерпать, изъяснить. (Производные слова в пособии выбирались из словаря А.Н. Тихонова [1])

<p>§ 862 СТ 650 П</p>	<ul style="list-style-type: none"> • от производящего глагола несовершенного вида • при помощи префикса <i>из-</i> или <i>ис-</i>, <i>изо-</i> • образуем глагол совершенного вида • со значением «интенсивно совершить действие, названное производящим словом»
--	--

Данная схема дает такие модели образования слов:

I	II	III	IV
бранить –	из+бранить =	избранить –	«очень сильно поругать, побранить»
зябнуть –	из+зябнуть =	иззябнуть –	«(разг.) сильно озябнуть, промерзнуть»
сохнуть –	ис+сохнуть =	иссохнуть –	«лишиться влаги, стать сухим; (перен.) очень исхудать, стать истощенным»

По данной схеме также образованы глаголы: избить, избичевать, изубрать, искособочиться, извалить, извозиться, изувешать, изволноваться, издёргать, издразнить, иззябнуть, ископтить, искрестить, изляять, излениться, излизать, излохматить, излупить, измять, измочить, измокнуть, измолотить, изморозить, измочалить, измучить, измызгать, измыкать, измять, изныть, избидеть, изострить, испороть, испоститься, испугать, изругать, иссалить, иссечь, иссинить, исслонявить, исстегать, истискать, исхлестать, исхудать.

<p>§ 862 СТ 651 П</p>	<ul style="list-style-type: none"> • от производящего глагола несовершенного вида • при помощи префикса <i>из-</i> или <i>ис-</i>, <i>изо-</i> • образуем глагол совершенного вида • со значением «распространить действие, названное производящим словом, на много мест в пределах объекта (объектов) или субъекта действия»
--	---

Названная схема дает нам следующие модели:

I	II	III	IV
дырять –	из+дырять =	издырять –	«(разг.) наделать дыр на чем-л.»
ездить –	изь+ездить =	изьездить –	«объехать большие пространства»
трескаться –	ис+трескаться =	истрескаться –	«(разг.) покрыться трещинами,

**растрескаться во
многих местах»**

Одно модельными здесь будут следующие глаголы: избёгать, избороздить (2 – объехать большие морские пространства), избрызгать, извинтить, изворотить, изгородить, изгрязнить, издолбить, издробить, изесть, изжалить, иззолотить, иззубрить, изойти (1 – обойти большое пространство), исклевать (2 – поклевать определенную поверхность), исковырять, исколесить, исколоть (2 – поколоть большую поверхность), исколупать, исконопатить, ископать (1 – прокопать большую площадь), искрасить (2 – покрасить большую поверхность), искусать, излатать, излазить, излетать, измазать (2 – испачкать большую поверхность), измалевать, измежевать, изнизать, изнырять, испахать, испестрить, исплавать, исползать, исполосовать, испороть (1 – распороть всю вещь), испрыскать, изранить, изрезать (2 – порезать всю поверхность), изрисовать (1 – зарисовать всю поверхность), изрыть (1 – порыть большую площадь), исверлить, исследить, изостлать, истрочить, истоптать, истыкать, изузорить, исходить (1 – обойти большие пространства), исцарапать, исчернить, исчертить (2 – зачертить всю поверхность), ишагать, ишарить, иштопать (2 – заштопать все вещи), ищипать.

§ 862	• от производящего глагола несовершенного вида
СТ 652	• при помощи префикса <i>из-</i> или <i>ис-</i> , <i>изо-</i>
П	• образуем глагол совершенного вида
	• со значением «уничтожить(ся) [израсходовать(ся), употребить на что-либо] с помощью действия, названного производящим словом»

По предложенной схеме будут строиться такие модели:

I	II	III	IV
ма́зать –	из+мазать =	изма́зать –	«истратить, израсходовать (краску и т.п.) на мазание»
писа́ть –	ис+писать =	исписа́ть –	«истратить, израсходовать (бумагу и т.п.) на писание»
рва́ть –	изо+рвать =	изорва́ть –	«истратить, израсходовать (бумагу и т.п.) путем рвания»

В данном случае одно модельными будут глаголы: изболтать, изболеть, изубыточить, извеять, извинить, извязать, изгибнуть, изглодать, изгореть, изгрызть, изгубить, издохнуть, изодрать, издырять, изжевать, изжечь, изжить, изойти (2 – уничтожиться), искапать, исклевать

(1 – съесть), искоренить, искрасить (1 – израсходовать краску), искромсать, искрошить, искупить, искурить (1 – израсходовать сигареты и т.п.), изломать, изморить, износить, испакостить, испарить, испаскудить, испилить, исплывать, испоганить, испортить, испрясть, изрезать (1 – истратить, израсходовать путем резания), изрисовать (2 – израсходовать на рисование), изрубить, иссолить, иссосать, исстирать, исстрелять, исстрогать, исстругать, истаскать, истаять, истеребить, истесать, истлеть, источить, истратить, истрепать, исчекрыжить, исчервиветь, исчеркать, исчертить (1 – израсходовать на черчение), исшаркать, исшить, исштопать (1 – израсходовать на штопку), исщепать.

§ 862	• от производящего глагола несовершенного вида
СТ 653	• при помощи префикса <i>из-</i> или <i>ис-</i> , <i>изо-</i>
НП	• образуем глагол совершенного вида
	• со значением «совершить (довести до результата) действие, названное производящим словом»

Эта схема дает нам такие модели производных слов:

I	II	III	IV
балова́ть –	из+баловать =	избалова́ть –	«сделать окончательно балованным»
ме́рить –	из+мерить =	изме́рить –	«определить какой-л. мерой величину чего-л.»
купа́ть –	ис+купать =	искупа́ть –	«(разг.) обмыть, освежить купанием»

По данной схеме будут также образованы глаголы: избороздить (1 – совершить морское путешествие), избрать, изведать, извить, извлять, изгадить, изгладить, изгнить, изогнуть, изгодиться, изгорбить, изготовить, изжарить, изыскать, искалечить, исковеркать, исколотить, искомкать, искорежить, искоробить, искочевряжить, искривить, искроить, искурить (2 – докурить до конца), изладить, излечить, изловить, изломить, излюбить, измарать, измаслить, измельчить, измерзнуть, изомлеть, измочить, измолоть, изморщить, измотать, измуслить, измусолить, измыслить, изнежить, изничтожить, изобличить, испачкать, испечь, исправить, испробовать, испросить, истолковать, истомить, истопить, истребовать, иступить, изучить, исхудеть, исцелить, исчахнуть.

Непроизводные с *из-*, *ис-*:

Избавить, избежать, избыток, избыть, извергнуть, извернуться, извести, известь, извет, извод, изволить, извратить, изгой, издать, издеваться, издержать, изложить, изменить, измождённый, измываться, изнанка, изничтожить, изнурить, изнять, изобразить, изобрести, изречь, изрядный, изумить, изъявить, изъян, изъять, изысканный, исказить, искать,

исключить, искони, искренний, искусить, искусственный, искусство, испещрить, исповедовать, испод, испокон, исполнить, исполу, исправник, исправный, испражниться, испытать, исследовать, иступление, иступлённый, иссякнуть, истребить, истязать, исхищряться, исчезать.

Правописание приставок *без-*, *бес-* можно отрабатывать на СТ №№ 491, 530, 551, 558.

§686	• от производящего прилагательного
СТ 491	• при помощи префикса <i>без-</i> или <i>бес-</i>
П	• образуем прилагательное
спец. терм., худ. и публ. речь	• со значением «отсутствие (или противоположность) признака, названного производящим словом (словосочетанием с производящим словом в качестве определения)»

I	II	III	IV
болёзненный	без+болёзненный	безболёзненный	«не вызывающий боли, физических страданий»
-	=	-	
ы			
интерёсный -	без+ынтересный	безынтерёсный	«не вызывающий интереса»
	=	-	
культу́рный -	бес+культу́рный	бескульту́рный -	«необразованный, невоспитанный, лишенный культуры»
	=		

В рамках данного СТ будут образованы следующие прилагательные: безбедный, бездоказательный, безызвестный, безынициативный, безыскусственный, безыскусный, безнадежный, безнравственный, безопасливый, безопасный, безопытный, безответственный, безотносительный, беспритязательный, беспутный, бессознательный, бесхозяйственный, бесчеловечный.

§723	• от производящей основы существительного
СТ 530	• при помощи префикса <i>без-</i> или <i>бес-</i> и суффикса <i>-н-</i> или <i>-енн-</i>
ВП	• образуем прилагательное
	• со значением «характеризующийся отсутствием того, что названо производящим словом»

I	II	III	IV
вин(à) -	без+вин+н(ый) =	безвинный -	«не имеющий вины, невинный»
л' смысл(ø)	бес+смысл+енн(ый) =	бессмысленный -	«лишенный смысла, содержания; лишенный разумных оснований; неразумный»
перспектив(а) -	бес+перспектив+н(ый) =	бесперспективны й -	«лишенный перспективы, безнадежный»

Одно модельными для данного СТ будут прилагательные:
 безбрежный, безвкусный, безбожный, безбоязненный, безбукварный,
 безведренный (от ведро), безверный, безвластный, безводный,
 безвозвратный, безвоздушный, безвредный, безвременный, безгневный,
 безгнёздный, безголосный, безграмотный, безграничный, безгрозный,
 бездельный, бездетный, бездонный, бездольный, бездомный,
 бездорожный, бездумный, бездушный, бездымный, безжалостный,
 беззаботный, беззапретный, беззвучный, безземельный, беззлобный,
 безыдейный, безыменный, безымянный, бесконечный, бесконтактный,
 бесконтрольный, безукоризненный, бескорыстный, бескостный,
 бескризисный, бескровный, безлепестной, безлесный, безлиственный,
 безлистный, безличный, безлопастный, безлошадный, безлунный,
 безлюдный, безмасленный, безматочный, безматерний, бессменный,
 безмерный, безразмерный, безотметочный, безмолочный, безморозный,
 безмоторный, безмужний, безнадзорный, безначальный, безобидный,
 безоблачный, безобманный, безобразный, безоброчный, безоконный,
 безоружный, безостановочный, безосный, безответный, безотрадный,
 безотходный, безошибочный, беспалубный, беспамятный, беспартийный,
 беспарусный, беспаспортный, бесперспективный, беспилотный,
 бесписьменный, бесплатный, беспламенный, бесплодный, бесплотный,
 бесподвальный, беспозвоночный, беспокойный, бесполосный,
 бесполезный, беспоместный, беспородный, беспорочный, беспорядочный,
 беспочвенный, бесправный, беспредельный, беспредметный,
 бесприветный, беспримерный, беспринципный, беспристрастный,
 беспричинный, бесприютный, беспроволочный, беспрограммный,
 беспроцентный, безработный, безрадостный, безрезультатный,

безремонтный, безродный, безропотный, безрыбный, беспосадочный, бессемейный, бессеменной, бессемянный, бессемедольный, бессердечный, бессильный, бессимптомный, бессистемный, бесславный, бесследный, бессловесный, бессмертный, бесснежный, бессовестный, бессознательный, бессолнечный, бессословный, бессоюзный, бессонный, бессрочный, бесстенный, бесстрастный, бесстрашный, бесструнный, бесстыдный, безрассудный, бессуффиксный, несчастный, бессчетный, бестелесный, бестенный, бестоварный, бестолочный (от толк), беззатратный, бестрепетный, безударный, бездумный, безупречный, безурочный, безусловный, безуспешный, безучастный, бесформенный, бесхарактерный, бесхвостный, бесхитростный, бесхлебный, бесхлопотный, безысходный, бесхозяйный, бесхозный, бесхребетный, бесцветный, бесцельный, бесцементный, бесценный, бесцензурный, бесцеремонный, бесчеловечный, бесчестный, бесчисленный, бесчленный, бесчувственный, бесшерстный, безъядерный, безъязычный.

СТ 530 (а)	<ul style="list-style-type: none"> • от производящей основы существительного
НП	<ul style="list-style-type: none"> • при помощи префикса <i>без-</i> или <i>бес-</i> и суффикса <i>-ов-</i> (<i>-овн-</i>) или <i>-ев-</i> • образуем прилагательное • со значением «характеризующийся отсутствием того, что названо производящим словом»

I	II	III	IV
дòм(ø) –	без+дом+ов(ый) =	бездомòвый –	«не имеющий дома»
сòл(ь) –	бес+сол+ев(ой) =	бессолевòй –	«не включающий соли»
черешòк(ø) –	бес+черешк+ов(ый) =	бесчерешкòвый –	«не имеющий черешков»

Поданному типу образованы прилагательные: бездомовный, бесклассовый, бесплановый, безрельсовый, бестеновой, бестолковый, бесцветковый, бесцеховой.

§ 752	<ul style="list-style-type: none"> • от производящей основы существительного
СТ 558	<ul style="list-style-type: none"> • при помощи префикса <i>без-</i> или <i>бес-</i> и нулевого суффикса (<i>-ый</i>) или (<i>-ий</i>)
П	
худ.речь	<ul style="list-style-type: none"> • образуем прилагательное • со значением «лишенный того, что названо производящим словом»

I II III IV

глаз(ø) –	без+ глаз(ый) =	безглазый –	«не имеющий глаз, лишенный глаз»
г'			
ног(à) –	без+ног(ий) =	безногий –	«не имеющий ног, лишенный ног»
ж			
стыд(ø) –	бес+стыж(ий) =	бесстыжий –	«(прост.) не имеющий стыда, беззастенчивый, наглый»

В рамках данного типа образуются прилагательные: безбородый, безволосый, безгдздый, безголовый, безглавый, безголосый, беззубый, безыглый, безыкрый, бескрылый, безликий, безлистый, безносый, безокий, безосый, беспалый, бесполоый, бесполосый, безрогий, безрукий, безусый, безухий, бесхвостый, бесшерстый, безязыкий.

§743	• от производящей основы глагола
СТ 551	• при помощи префикса <i>без-</i> или <i>бес-</i> и суффикса <i>-н-, -нн-, -енн-</i>
НП	• образуем прилагательное
	• со значением «характеризующийся отсутствием действия (состояния), названного производящим словом»

	I	II	III	IV
в				
мòлвИ(ть) –		без+молв+н(ый) –	безмòлвный –	«не сопровождае- мый словами»
н				
перестà(ть) –		бес+престан+н(ый) –	беспрестàнный –	«постоянный, непрекращаю- щийся»
препятствОВА (ть) –		бес+препятств+енн (ый) –	беспрепятствен ный –	«совершаемый свободно, без препятствий.»

В рамках данного СТ образованы прилагательные: безоглядный, беспрекословный, бездыханный, безумолкный, безумолчный, безотложный, безотлучный, безотчетный, беспризорный, бесспорный, безутешный, безустаный.

Непроизводные с *без-* и *бес-*:

Безобразный, безразличный, безалаберный, безвестный, безвозмездный, беззаветный, бесшабашный, беспечный, бесчинный.

Работая с перечисленными моделями и схемами словообразовательных типов, мы можем повторить правило написания *-з-*, *-с-* в конце приставок, правописание удвоенных согласных на стыке приставки и корня, закрепить знания учащихся по определению приставочного способа образования слов (а приставочные глаголы и прилагательные наиболее продуктивные группы для данного способа), а также отработать навык семантизации производных слов в зависимости от лексического значения производящего и словообразовательного значения форманта, участвующего в процессе словообразования. Причем, на примере приведенных слов мы можем работать не только с одним лексическим значением, но и с его оттенками. Перечисленные виды работы отражены в приводимых ниже упражнениях.

Примеры заданий для повторения правописания приставок на *-з-*, *-с-* и *-и-*, *-ы-* после приставок.

Упражнение 1. 1. Из текста выпишите слова, имеющие приставки *без-*, *бес-*. 2. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели выбранных производных слов, сделайте их схематическое описание. 3. Сгруппируйте слова по принадлежности к одному СТ. 4. Есть ли среди перечисленных слов непроизводные? Назовите их. Что вам дало основание выписать их из текста вместе с производными?

Это было серое, безрадостное утро, когда мелкий шуршащий дождь создавал настроение безысходной тоски на весь день.

Однако, безразличный к непогоде, Ваня Григорьев бодрым шагом направился в школу. Там сегодня будет проходить конкурс стихов, написанных учениками школы ко Дню Победы. Он тоже написал стихотворение о своем дед, прошедшем всю войну, дважды тяжело раненном, но вернувшимся живым, не оставшимся безвестным лежать в безымянной могиле. Именно его дед и в прямом, и в переносном смысле подарил жизнь его отцу и самому Ване Григорьеву. Да и назвали его Иваном в честь деда.

Простой, безыскусственный рассказ Вани, изложенный в стихотворении, очень тронул «строгое» жюри, и он стал победителем в конкурсе.

А когда Ваня Григорьев возвращался домой, от утренней промозглой, безнадежной сырости не осталось и следа: над ним было ясное, безоблачное небо, солнце играло бессчётными бликами отраженных росинок. Безликое утро сменилось ярким, красочным, веселым днем.

Дома Ваня вручил свой диплом победителя и свое стихотворение дедушке. Тот был растроган до слез. А беззвучный плач отца остался никому незамеченным.

Упражнение 2. 1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте словообразовательные модели нижеперечисленных слов. 2. Сгруппируйте их по отнесённости к одному и тому же словообразовательному типу (СТ). 3. Выведите общее правило написания приставок и гласного после приставки.

изыскать, безызвестный, безынициативный, безыскусственный, безыскусный, безынтересный, безыдейный, безыменный, безымянный, безыглый, безыкрый.

Упражнение 3. 1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели образования нижеперечисленных слов. 2. На основе особенностей построения моделей опишите схему построения всех этих слов по заданному в Инварианте СТ алгоритму, останавливаясь на морфологических характеристиках производящих и произведённых слов. 3. Опишите морфонологические явления, происходящие с производящей основой при подготовке к словообразовательному акту. 4. Какие орфографические правила вы можете вывести из написания данных слов?

безбородый, безволосый, безгнёздый, безголовый, безголосый, беззубый, безыглый, безыкрый, бескрылый, безликий, безлистый, безносый, безокий, безосый, беспалый, бесполый, бесполосый, безрогий, безрукий, безусый, безухий, бесхвостый, бесшерстый, безъязыкий.

Упражнение 4. 1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, от нижеперечисленных слов постройте модели производных слов по следующей схеме:

§ 862	• от производящего глагола несовершенного вида
СТ 653	• при помощи префикса <i>из-</i> или <i>ис-</i> , <i>изо-</i>
НП	• образуем глагол совершенного вида
	• со значением «совершить (довести до результата) действие, названное производящим словом»

2. Сделайте их полных словообразовательный разбор, опираясь на модель.

братъ, ведать, гнить, гнуть, готовить, жарить, искать, калечить, лечить, ловить, мельчить, нищать, обличить, пачкать, печь, томить, топить, учить.

Упражнение 5. 1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, от нижеперечисленных слов постройте модели производных слов по следующей схеме:

§ 862	• от производящего глагола несовершенного вида
СТ 651	• при помощи префикса <i>из-</i> или <i>ис-</i> , <i>изо-</i>
П	• образуем глагол совершенного вида
	• со значением «распространить действие, названное производящим словом, на много мест в пределах объекта (объектов) или субъекта действия»

2. Сравните лексические значения произведенных слов. Есть ли в этих значения что-либо общее? Как это общее соотносится со значением, обозначенным в четвертом пункте схемы?

бегать, бороздить, городить, грязнить, долбить, есть, жалить, ковырять, колесить, лазить, летать, мазать, рисовать, топтать, тыкать, шагать.

Правописание приставок *пре-* и *при-*.

Правописание приставки *пре-* можно освоить, работая с СТ 514, 706, которые выглядят следующим образом:

Схема СТ 514:

§ 706	• от производящего прилагательного
СТ 514	• при помощи префикса <i>пре-</i>
П	• образуем прилагательное
худ. Речь	• со значением «высшая степень качества, названного производящим словом»

Модели слов, построенных по данному СТ

I	II	III	IV
большой	- пре+большой	= пребольшой	- «очень большой»
высокий	- пре+высокий	= превысокий	- «очень высокий»
глупый	- пре+глупый	= преглупый	- «очень, в высшей степени глупый»
долгий	- пре+долгий	= предолгий	- «в высшей степени долгий, очень длинный»
милый	- пре+милый	= премилый	- «очень, в высшей степени милый»
мудрый	- пре+мудрый	= премудрый	- «1. Обладающий премудростью, исполненный глубокой, высшей мудрости. 2. Слишком трудный для понимания, мудрёный»

По данному типу также образованы прилагательные: пребедовый, пребедный, пребезобразный, пребелый, преблагой, преблагородный, преблагополучный, пребледный, пребогатый, пребойкий, преважный, превеликий, превесёлый, превкусный, превредный, преглубокий, преглухой, прегордый, прегорький, прегорячий, прегостеприимный, прегрустный, прегрязный, прегустой, предерзкий, предобрый, предобродушный, предобросовестный, предовольный, предорогой, предосадный, предурной, преестественный, прежалкий, прежалобный, прежаркий, прежестокий, прежирный, презабавный, презамечательный, презанимательный, презанятный, презлой, преисправный, прекапризный, прекрасный, прекрасный (от красный), прекрепкий, прекрупный, прекрутой, прелёгкий, прелукавый, прелюбезный, прелюбопытный, прелютый, премаленький, премерзкий, премилостивый, премиленький, премногоуважаемый, премягкий, пренаивный, пренизкий, преобразованный (очень образованный), преопытный, преоригинальный, преострый, преотвратительный, преотличный, преотменный, преплохой, препоганый, преподлый, препонятливый, препорядочный, пренеприятный, препростой, препустой, пресветлый, пресвятой, пресердитый, пресерьёзный, пресильный, пресиний, прескверный, прескрытый, прескупой, прескучный, преслабый, преславный, пресладкий, пресмешной, пресмирный, престарый, престранный, престрогий, пресчастливый, претонкий, претрудный, претупой, претёмный, претяжёлый, преужасный, преузкий, преумный, преуродливый, преучёный, прехитрый, прехолодный, прехладнокровный, прехорошенький, прехрабрый, прехудой, преочаровательный, пречёрный, пречестный, пречистый, предпочтенный, пречудной, пречувствительный, преширокий.

Схема СТ 706:

§ 873	• от производящего глагола совершенного вида
СТ 706	• при помощи префикса пре-
НП	• образуем глагол совершенного вида
	• со значением «интенсивность, полнота (иногда – чрезмерная) действия, названного производящим словом»

Модели слов, образованных по СТ 706

I	II	III	IV
исполнить	- пре+исполнить	= преисполнить	- «(уст.) целиком исполнить, насытить; возбудить в ком-л. какое-л. сильное чувство»

льстить	- пре+льстить	= прельстить	- «1. Подчинить своему обаянию, пленить, очаровать. 2. Соблазнить, привлечь»
поднести	- пре+поднести	= преподнести	«1. Торжественно поднести, вручить кому-л. 2. Подстроить кому-л что-л. неожиданное. 3. Представить, изобразить и т.п. каким-л. образом»
терпеть	- пре+терпеть	= претерпеть	«1. Перенести, пережить, испытать что-л. тяжелое, неприятное. 2. Подвергнуться какому-л. изменению»

По данному СТ образованы глаголы: пребыть, преувеличить, препроводить, превозвысить, превозгласить, прегрешить, препожаловать, преломить, преуменьшить, преминуть, преумножить, пренести, преподнести, преобразовать, преобразить, преодолеть, препобедить, прервать, преуспеть, проходить.

В данном случае именно значение производного слова, определяемое в четвертой операции, отражает суть орфографического правила написания приставки ПРЕ-, и в описании словообразовательных типов мы видим как раз это значение практически в той формулировке, которая присутствует в правиле.

Непроизводные на пре-: превалировать, превенция, превзойти, превосходить, превратить, преградить, предание, преданный (верный), предать, предел, предок, преемник, преемство, презентабельный, презентация, президент, презреть, преимущество, преисподняя, преисполнить, преклонный, прекословить, прекрасный (восхитительный, очень красивый), прекратить, прелестник, прелесть, предложить, прелюбодей, прелюдия, премия, премьер, премьера, пренебречь, прение, преобладать, преобразить, препарировать, препираться, преподавать, преподать, преподобный, препятствовать, пререкаться, пресечь, преследовать, пресмыкаться, преставиться, престиж, престол, преступить,

претворить, претендовать, претенциозный, преткнуться, префикс, прецедент.

Для отработки написания приставки **при-** можно обратиться к следующим СТ:

§520	• от производящей основы существительного
СТ 330	• при помощи префикса <i>при-</i> и суффикса <i>-и(е)</i> , или
II	<i>-ь(е)</i> , <i>-овь(е)</i>
геогр. терм.	• образуем существительное
	• со значением «место (пространство), непосредственно прилегающее к тому, что названо производящим словом»

I	II	III	IV
ёр'			
озер(о) –	при+озёр+ь(е) =	приозёрье –	«местность вблизи, около озера»
Днепр(ø)	при+днепр+овь(е) =	приднепрóвьє –	«местность около р. Днепр»
–			

По данному СТ образованы существительные: приморье, Приэльбрусье, Приднестровье, побережье, пригородье, пригорье, придонье, приволжье, прикарпатье, прибайкалье, приовражье, приполярье, приречье, приуралье и др.

§736	• от производящей основы существительного
СТ 546	• при помощи префикса <i>при-</i> и суффикса <i>-н-</i> или <i>-ск-</i> , <i>-ов-</i>
II	• образуем прилагательное
спец. терм.	• со значением «находящийся в непосредственной близости к тому, что названо производящим словом»

I	II	III	IV
ж			
бЁрег(ø)	при+бреж+н(ый) =	прибрёжный –	«находящийся, расположенный возле берега»
–			
ж			
дорòг(а) –	при+дорож+н(ый) =	придорòжный –	«находящийся, расположенный возле дороги»
р			
мòр(е) –	при+мор+ск(ий) =	примòрский –	«находящийся, расположенный на

берегу моря, в
приморье»

В рамках данного СТ образованы прилагательные: приболотный, привокзальный, приволжский, пригаражный, приглагольный, пригородный, придворный, придомовый, привражный, приозёрный, прикопный, припланетный, припортовый, припосевный, прирельсовый, приречный, пристволовой, приствольный, притаёжный, притеатральный, пришоссейный.

§875	• от производящего глагола
СТ 708	• при помощи префикса <i>при-</i>
II	• образуем глагол совершенного вида
	• со значением «достигнуть какого-либо места [прибыть или доставить в какое-либо место, соединить(ся) с чем-либо] с помощью действия, названного производящим словом»

I	II	III	IV
двѣнуть –	при+двѣнуть =	придвѣнуть –	«двѣгая, приблизить»
клѣить –	при+клѣить =	приклѣить –	«присоединить что-либо с помощью клея»
плестѣ –	при+плести =	приплестѣ –	«присоединить, сплетая, вплетая»

По данному СТ образуются глаголы: прибежать, прибить, приобрести, прибуксировать, прибыть, приварить (присоединить с помощью сварки), привезти, привертеть, привинтить, привить, приволочить, приволочь, привязать, пригвоздить, пригрести, приделать, приехать, прикипеть, приклепать, прикнопить, приковать, приколоть, прикомандировать, прикрепить, прикрутить, прилезть, прилепить, прилететь, прильнуть, приляпать, приманить, примёрзнуть (прилипнуть, соединиться с помощью мороза), примешать, примчаться, принести, принизать, приникнуть, приобщить, припасть, приплыть, приплюсовать, приползти, присеменить, присоединить, приставить, пристать (к берегу), пристрочить, прислать, притянуть, прифальцевать, пришить, пришиллить.

§875	• от производящего глагола
СТ 709	• при помощи префикса <i>при-</i>
II	• образуем глагол совершенного вида
	• со значением «действие, названное производящим словом, совершить с незначительной интенсивностью (или неполностью)»

I	II	III	IV
вста́ть –	при+встать =	привста́ть –	«встать не во весь рост, приподняться»
глуши́ть –	при+глушить =	приглуши́ть –	«несколько заглушить, сделать менее слышным»
откры́ть –	при+открыть =	приоткры́ть –	«открыть не до конца»

По данному СТ будут образованы глаголы: приболеть, привскочить, пригасить, приглушить, пригореть, пригорюниться, придремать, прижарить, прижмуриться, прижухнуть, призабыть, призадержаться, призадуматься, приказрыть, призывануть, призамолкнуть, призанять, призатихнуть, прикопать, прикрикнуть, прикрякнуть, прикупить, примерить, принадоесть, принагнуть, принакрыть, приналечь, принарядить, принасупиться, принатужиться, принахмуриться, приободрить, приостановить, приотстать, приподнять, припорошить, припудрить, припылить, присборить, присесть, присочинить, присугорбиться, присыпать, притихнуть, притолкнуть, притопнуть, притормозить, притрусить, притушить, приугаснуть, приудержать, приукрасить, приукрыться, приулыбнуться, приуменьшить, приуснуть, приустать, прихвастнуть, прихмурить, прицыкнуть, причмокнуть, прищурить.

§875

СТ 710

II

- от производящего глагола
- при помощи префикса *при-*
- образуем глагол совершенного вида
- со значением «дополнительно совершить действие, названное производящим словом» или «прибавить что-либо в дополнение к тому, что уже имеется»

I	II	III	IV
весе́ть –	при+весить –	привесе́ть –	«взвесить в дополнение к имеющемуся»
купи́ть –	при+купить –	прикупи́ть –	«купить в дополнение к имеющемуся»
плати́ть –	при+платить –	приплати́ть –	«заплатить дополнительно, дать в придачу»

Также по данному СТ будут образованы глаголы: привить, привнести, приглядеть, пригородить, прижить, прикопать, прикрасить, прикормить, прилгать, прилюбить, примазать, примежевать, примешать, примолвить, примостить, приодеть, приперчить, приписать, приплюсовать, припрясть, припутать, прирабочать, прирастить, пририсовать, присадить, присватать, приселить, присказать, припрятать, присмотреть, присоветовать, присовокупить, присочинить, пристроить, притесать, приторговать, приторочить, приукрасить, прихвалить, прихорошиться, причаровать, причертить, причислить.

§875	• от производящего глагола
СТ 712	• при помощи префикса <i>при-</i>
II	• образуем глагол совершенного вида
	• со значением «совершить (довести до результата) действие, названное производящим словом»

I	II	III	IV
баюкать –	при+баюкать –	прибаюкать –	«усыпить при помощи баюкания»
думать –	при+думать –	придумать –	«1. Догадаться сделать что-либо, найти к.-л. решение, выход из создавшегося положения. 2. Изобрести, создать. 3. Выдумать то, чего не было, нет»
стыдить –	при+стыдить –	пристыдить –	«призвать к совести, устыдить»

По данному СТ образованы глаголы: приарканить приворожить, приговорить, приготовить, придушить, прикокнуть, прикончить, припечатать, припечь, приплющить, прирезать, прислать, присниться, приступить, присудить, притихнуть, прихлопнуть, причаровать, причесать, пришлепнуть, прищелкнуть, прищемить.

Непроизводные на *при-*: прибавить, прибаска, прибаутка, прибегать (обращаться к источнику), прибор, приваждать, приватный, привередливый, привередник, приверженный, привернуть, привет, привелегия, приворотить, привыкнуть, пригласить, пригожий, придраться, признак, признательный, призрак, призреть, призритель, приказать,

приказчик, прикинуться, приключиться, прилавок, прилагательный, прилежный, приличный, приложить, прилучить, прима, применить, пример, примерный, примитивный, примкнуть, принадлежать, приноровить, принудить, принцип, принять, приоритет, припадок, припасовать, припасти, припереть, приправить, припрятать, припрячь, природа, прислонить, присобачить, приспеть, приспешник, приспособить, пристав, приставка, пристальный, пристань, пристать, пристегнуть, пристойный, пристрастный, присутствовать, присуший, присягать, притворить, притворяться, притон, приторный, притуга, притулить, притча, притязать, приурочить, прихлебатель, прихоть, причастие, причастить, причастный, причина, причинить, причитать, пришедший, пришлый, прищучить, приютить, приязнь, приятель, приятный.

Примеры заданий для повторения правописания приставок *пре-* и *при-*.

Упражнение 6. *Распределите производные слова на **пре-** в таблице по сходству значений:*

высшая степень действия или качества	сходство с приставкой <i>пере-</i>	«по-иному, по-другому»	иноязычные слова

Упражнение 7. *Распределите производные слова на **при-** в таблице по сходству значений:*

присоединение, приближение	нахождение поблизости	неполнодействие	доведение действия до конца	совершение действия в чьих-либо интересах, добавление к имеющемуся	иноязычные слова

Упражнение 8. 1. *Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, от нижеперечисленных слов:*

Арканить, ворожить, говорить, готовить, душить, кокнуть, кончить печатать, печь, плющить, резать, слать, сниться, ступить, судить, тихнуть, хлопнуть, чаровать, чесать, шлепнуть, щелкнуть, щемить.

постройте модели производных слов по следующей схеме:

§875	• от производящего глагола
СТ 712	• при помощи префикса <i>при-</i>
II	• образуем глагол совершенного вида
	• со значением «совершить (довести до результата) действие, названное производящим словом»

2. Сравните лексические значения произведенных слов. Есть ли в этих значения что-либо общее? Как это общее соотносится со значением, обозначенным в четвертом пункте схемы?

Упражнение 9. 1. Распределите перечисленные ниже слова по группам с одинаковыми аффиксами.

Премилый, прельстить, преисполнить, препятствовать, пригорье, приоритет, придонье, придворный, пригрести, приделать, приехать, прижухнуть, предолгий, преломить, преуменьшить, призабыть, призадержаться, приглядеть, преисправный, прекапризный, прекрасный, пригородить, превалировать, прижить, прикопить, пригородный, приговорить, приготовить, придушить, припадок, приятный.

2. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели образования слов для каждой группы. 3. Все ли слова являются производными? Все ли производные слова в группе можно отнести к одному СТ? Докажите ответ комментарием к построению модели. 4. Перегруппируйте слова по принадлежности к определенному СТ, сделайте обобщающую схему для каждой группы.

Упражнение 10. 1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели образования следующих слов.

приболеть, привскочить, пригасить, приглушить, пригореть, пригорюниться, придремать, приостановить, приотстать, приподнять, припорошить, припудрить, припылить, притопнуть, притормозить, прицыкнуть, причмокнуть, прищурить.

2. На основе особенностей построения данных слов и их лексического значения выведите правила их написания.

Упражнение 11. 1. Постройте модели следующих слов, используя словообразовательный и толковый словаря:

приморье, Приэльбрусье, Приднестровье, побережье, пригороде, пригорье, придонье, приволжье, прикарпатье, прибайкалье, приовражье, приполярье, приречье, приуралье.

2. Как будет выглядеть схема построения данных производных слов?

3. *Образуйте по данной схеме слова (или вспомните названия, образованные по данной схеме), связанные с географическими особенностями вашего региона (города, села и т.д.).*

Таким образом, систематическая работа по построению моделей производных слов позволяет отрабатывать прочные навыки правописания, благодаря осознанному подходу к осмыслению структуры производного слова, регулярному обращению к словарям (словообразовательному и толковому), работе по алгоритму, заложенному в технологии построения моделей словообразовательных типов.

Список литературы

1. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2-х т. Ок. 145000 слов. – М.: Рус. яз., 1983-1985.

2. Модели и схемы словообразовательных типов русского языка / М.Ш. Шекихачева, Н.В. Бочоришвили, Р.Х. Варквасова и др; Под ред. М.Ш. Шекихачевой. – М.: Высш.шк., 1993. – 496 с. – (Научно-исследовательский институт структурной методики преподавания языков при Кабардино-Балкарском гос. ун-те).

3. Шонтукова И.В. Глава 6. Обучение правописанию суффиксов имен прилагательных через работу со словообразовательными моделями // Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития Коллективная монография. Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. – Москва, 2017. – С. 442-467.

Экспорт российского высшего образования: профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных студентов

ГЛАВА 7. ВНЕДРЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РКИ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

Аббасова Аида Акимовна

*кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры педагогических измерений (тестологии)
факультета повышения квалификации преподавателей
русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: abbasovaaaida@mail.ru*

Калинина Юлия Михайловна

*кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедры русского языка Инженерной академии
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: julia84.08@myrambler.ru*

Цколия Кристина Рудиковна

*кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедры теории и практики поликультурного и полилингвального образования,
факультета повышения квалификации преподавателей
русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: tskolia@mail.ru*

В настоящее время система образования претерпела изменения (изменились статус, условия обучения и характер деятельности педагога, сам учащийся), возникла необходимость в обновлении процесса обучения, в разработке и внедрении новых программ по русскому языку как иностранному, учебников и учебных комплексов, требующих интенсивного поиска новых путей и дидактических средств, новых методов, способных обеспечить результативность обучения за счет выхода за пределы репродуктивной ориентации, за счет введения поисковых компонентов, создающих условия для развития внешней и внутренней учебной мотивации и, в конечном счете, позволяющих достигать гарантированные результаты обучения.

Вышесказанное в полной мере относится к гуманитарному образованию. Как показывает анализ, сложившуюся практику преподавания гуманитарных дисциплин характеризуют **традиционное изучение единиц** языка, абстрактность языкового материала, который обычно запоминается механически, недостаточная коммуникативность обучения, отсутствие технологий, учитывающих важность и роль эмоционального компонента в учебной деятельности.

Нуждается в изменении стиль обучения и общения. На занятиях превалирует стиль напряженного ожидания (спросят – не спросят), обучающиеся пассивны, им не хватает элемента новизны.

Анализ учебного процесса обнаруживает недооценку того факта, что в ситуации обучения взаимодействуют два фактора – собственно деятельность педагога (процесс организации, предмет освоения, педагог с его методикой, опытом и др.) и личность обучающегося (запросы, интересы, потребности, цели).

Учебный процесс должен стать важнейшим фактором формирования устойчивого интереса учащихся к предмету и процессу обучения, развития потребности учащихся этот интерес удовлетворить и создания условий, способствующих активизации мотивационной сферы учащихся, успешного овладения умением учиться в творческом режиме.

Формирование мотивации обучения должно складываться из двух направлений работы: «расконсервирования» мотивационного потенциала самого процесса обучения, с одной стороны, и раскрытия потенциалов личности педагога и учащегося, с другой.

Для успешной реализации этого необходимо учитывать закономерности развития мотивации, создавать условия для ее успешного формирования и умело управлять этим процессом.

Обзор работ отечественных психологов показывает, что в настоящее время в психологии накоплены данные, как для уточнения некоторых исходных позиций, так и для дальнейшего, более широкого и глубокого исследования проблем мотивации.

Подласый И.П. сформулировал понятие «мотивация» следующим образом: мотивация (от лат. moveo – двигаю) – общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования [11, с. 218].

По мнению Марковой А.К., мотивация – это психологическая реальность, «которая стоит за положительным отношением школьника к учению». Она определяет мотив как «направленность активности на предмет, внутреннее психическое состояние человека, прямо связанное с

объективными характеристиками предмета, на который направлена активность» [9, с. 72].

Инновационный процесс обучения, направленный на формирование положительной мотивации, должен характеризоваться отходом от авторитарного общения, перестройкой мышления педагога и учащихся, всемерным развитием личностных образований учащихся (познавательные интересы, активность, самостоятельность), которые успешно реализуются при условии перевода учебно-познавательной деятельности на высший – продуктивно-творческий уровень развития.

Очевидно, это возможно при такой организации содержания обучения, которая обеспечивает интерес к обучению за счет осознания структуры изучаемого материала уже при первичном его восприятии, освоения ориентировочной основы действий и овладения новым типом мышления и мотивами учения.

Разработка такой модели обучения, которая бы нейтрализовала существующее противоречие между природной любознательностью учащегося и его фактической пассивностью на уроке, предполагает обучение в творческом режиме, в котором операциональная сторона, построенная в соответствии с учением П.Я. Гальперина, выступала бы важным условием становления и воспитания учебной мотивации, являющейся и результатом, и условием обучения.

Известно, что действие, формируемое у обучаемого, осваиваемое им, приобретает умственную форму не сразу, а постепенно, проходя некоторые стадии, или этапы, каждый из которых качественно отличается от предыдущих. Освоение деятельности и, следовательно, усвоение обеспечивающих ее знаний может быть успешным только при условии, что обучаемый последовательно пройдет все этапы.

Это впервые было обнаружено П.Я. Гальпериным и нашло отражение в созданной им теории поэтапного формирования умственных действий [5].





Формирование учебной мотивации при обучении гуманитарным дисциплинам в современных условиях требует нового типа организации процесса обучения, а значит изучения тех инновационных процессов, которые, являясь закономерностью и новой стратегической линией в развитии образования, обнаружили к настоящему времени его основные тенденции: гуманизацию, демократизацию, технологизацию и реализацию инновационных стратегий в ситуации компьютеризованного обучения.

Инновационный процесс обучения гуманитарным дисциплинам – попытка гуманизации обучения, преодоления формализма, авторитарного стиля, поворот к личности обучающегося, поиск условий для раскрытия его творческого потенциала. Особая форма предъявления изучаемого материала, его содержательной стороны, влечет за собой не только усвоение знаний и умений по предмету, но и умений, влияющих на учебно-познавательную деятельность и обеспечивающих ее перевод на продуктивного творчества.

На смену передаче и знаний приходят модели характер деятельности при осуществлении процесса протекает по схеме, заданной, педагогом, и может быть **технологическим** или **поисковым**.

В новых условиях, для нахождения истины педагогическим работникам приходится часто общаться в форме полемики и дискуссий, что требует от собеседников знаний и соблюдения определенных этических правил.

Разработкой метода дискуссии занимались многие ученые – А.А. Леонтьев, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Л.А. Петровская, Ковальчук, Китайгородская и другие.

Дискуссионные методы, расширяющие рамки обычного учебного процесса, опираясь на дидактику являются серьезным фактором повышения интереса обучающихся к процессу обучения. Дискуссионные методы обучения учат преодолевать стереотипы мышления и поведения. Формируют быстроту, точность и оригинальность мысли. Создают богатое воображение, тренируют самообладание, мобильность, инновационность и



уровень
приобретению
обучения, где
обучающихся
обучения
выстроенной

уверенность в себе. Подобные занятия в содержательном аспекте дополняют знания, они способствуют повышению эффективности процесса обучения, эскалации интереса студентов к содержанию курса [8].

Существуют различные интерактивные формы проведения учебного занятия с применением дискуссионного метода:

групповые дискуссии



метод «круглого стола»



мозговой штурм



case-study (анализ
конкретных ситуаций,
ситуационный анализ)



деловые и ролевые игры



мастер классы



кластерный метод



В зависимости от конкретной ситуации, преподаватель сам выбирает наиболее удобные формы обучения (см., например, [10]).

Преподавая учебный материал на интерактивном занятии с использованием дискуссионной методики обучения, следует придерживаться определённых принципов работы.

Первый принцип: занятие – это не монотонная лекция, а общая работа и взаимодействие студентов друг с другом и преподавателем.

Второй принцип: все студенты равны, независимо от социального статуса, возраста, опыта, места работы и т.д.

Третий принцип: каждый студент имеет право на собственное мнение по любому вопросу.

Четвёртый принцип: ни в коем случае не поддавать критике личность, подвергнуться критике может только сама идея.

Пятый принцип: все сказанное на занятии не является руководством к действию, а лишь информацией к размышлению.

Следуя данным принципам, и преподаватель, и студенты получают максимальный эффект от интерактивных занятий с использованием дискуссионной методики обучения.

Выделим основные **формы** проведения **учебных занятий** с применением дискуссионной методики:

– **групповая дискуссия** – метод организации совместной коммуникации в интересах интенсивного и продуктивного решения групповой задачи.

Как активный метод обучения групповая дискуссия применяется при обсуждении сложных теоретических проблем. Основная задача, решаемая данным методом, – это обмен мнениями между слушателями, уточнение и согласование их позиций, выработка единого подхода, к проблеме. Этот метод позволяет успешно закрепить знания, расширить их и сформировать умение вести диалог.

В мировом педагогическом опыте получили распространение ряд приемов организации групповой дискуссии обмена мнениями, которые представляют собой свернутые формы дискуссий. К их числу относятся:

– **симпозиум-конференция** – формализованное обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории» (класса);

– **круглый стол – беседа**, в которой «на равных» участвует небольшая группа учащихся (обычно около пяти человек), во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так с «аудиторией» (остальной частью класса). «Круглый стол» предназначен для того, чтобы не только глубоко раскрыть теоретические или практические проблемы, но и дать обучаемым большой объем научной информации;

– **заседание экспертной группы** («панельная дискуссия») (обычно четыре-шесть учеников, с заранее назначенным председателем), на котором вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы, а затем ими излагаются свои позиции всему классу. При этом председатель высказывает наиболее популярную, общепринятую точку зрения, затем каждый участник выступает с сообщением, которое четко регламентируется. Экспертные группы могут заседать по одной теме или по разным проблемам, выделенным из одной общей:

– **судебное заседание** – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела), в ходе которого происходит «защита» своей точки зрения;

– **дебаты** – явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), – и опровержений;

– **«мозговой штурм»** используется для поиска нетрадиционных решений разнообразных задач. При этом участники обсуждения высказывают как можно большее количество вариантов решения. После чего, отбираются наиболее удачные решения, которые могут быть использованы на практике. Данный метод способствует творческому развитию, расслаблению, неограниченной фантазии, и наконец, самоудовлетворению от производства идей;

– **кейс-метод** – род дискуссионных методов обучения, основанный на изучении анализа конкретных ситуаций. Непосредственная цель метода – совместными усилиями группы учащихся проанализировать ситуацию, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы;

– **деловая игра**, основанная на воссоздании предметного и социального содержания профессиональной деятельности. Важной составляющей деловой игры является моделирование систем отношений, различных условий профессиональной деятельности, что играет ключевую роль в приобретении деловых навыков и компетенций студентами ещё до начала их практической профессиональной деятельности;

– **мастер–класс** – это главное средство передачи новой идеи педагогической системы. Это метод самостоятельной работы в небольших группах, который позволяет проводить обмен опытом и мнениями. Во время проведения мастер-класса создаются условия, позволяющие всем студентам участвовать в активной деятельности. Идеей данного метода является постановка проблемной задачи и решение ее через проигрывание разнообразных ситуаций, при этом процесс познания гораздо важнее и ценнее, чем само знание.

Познавательная деятельность обучаемых имеет своей целью усвоение новых знаний и умений в какой-либо предметной области, ее интериоризация, т.е. перевод внешних знаний во внутреннюю, психическую форму и умения их воспроизводить и применять.

Учебная деятельность – деятельность обучающегося по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на

основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку.

Учебной деятельности обучающегося свойственны определенные характеристики. В числе наиболее значимых из них выделяются:

1. Учебная деятельность обучающегося направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач.

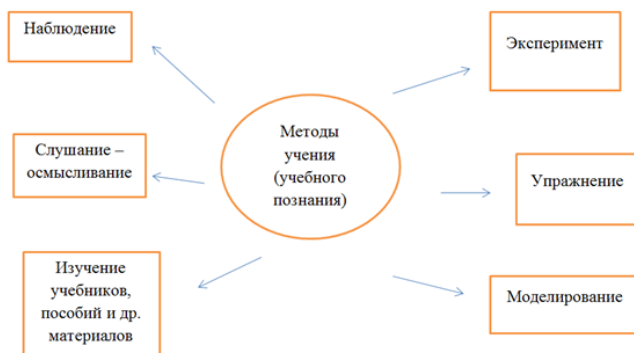
2. В ходе учебной деятельности осваиваются научные понятия и общие способы действий по применению знаний в анализе примеров и решении задач.

3. Выработанные общие способы действий дают возможность эффективно решать учебные задачи.

4. Учебная деятельность обучающегося ведет к психологическим изменениям в нем самом.

Учебная деятельность обучающегося осуществляется в соответствии с определенными методами учения.

Методы учения – это способы познавательной деятельности обучающегося, применяемые им в процессе усвоения знаний, формирования умений, навыков и поиске новых знаний.



Наблюдение – это целенаправленное, систематическое, специально организованное восприятие явлений изучаемых предметов.

Слушание – это восприятие информации в целях ее осмысливания, запоминания и последующего применения при решении соответствующих задач.

Изучение учебников, пособий и др. материалов – это процесс ознакомления с их положениями с применением рациональных способов проработки материалов в интересах их успешного освоения.

Эксперимент – это создание определенных условий для изучения соответствующих учебных материалов и апробирование отработанной методики в освоении знаний и выработке умений в данных условиях.

Упражнение – это применение знаний при анализе примеров и решений практических задач.

Моделирование – это создание обучающимся материальных и идеальных аналогов изучаемых явлений для более эффективного освоения с опорой на них программных положений соответствующих дисциплин.

Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи.

Продукт учебной деятельности обучающегося – внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, целостном и смысловом планах.

Результатом учебной деятельности обучающегося является его поведение (это либо испытываемая им потребность продолжать эту деятельность, либо нежелание, уклонение, избегание ее).

В педагогической практике используются различные пути активизации познавательной деятельности, основные среди них – разнообразие форм, методов, средств обучения, выбор таких их сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность учащихся.

Наибольший активизирующий эффект на занятиях дают ситуации, в которых учащиеся сами должны:

- отстаивать свое мнение;
- принимать участие в дискуссиях и обсуждениях;
- ставить вопросы своим товарищам и преподавателям;
- рецензировать ответы товарищей;
- оценивать ответы и письменные работы товарищей;
- заниматься обучением отстающих;
- объяснять более слабым учащимся непонятные места;
- самостоятельно выбрать посильное задание;
- находить несколько вариантов возможного решения познавательной задачи (проблемы);
- создавать ситуации самопроверки, анализа личных познавательных и практических действий;
- решать познавательные задачи путем комплексного применения известных им способов решения.

Можно утверждать, что новые технологии самостоятельного обучения имеют в виду, прежде всего повышение активности учащихся: истина добытая путем собственного напряжения усилий, имеет огромную познавательную ценность.

Отсюда можно сделать вывод, что успех обучения в конечном итоге определяется отношением учащихся к учению, их стремлению к познанию, осознанным и самостоятельным приобретением знаний, умений и навыков, их активностью.

Можно выделить несколько этапов познавательной учебной деятельности учащихся, но такое выделение носит условный характер, поскольку мыслительная и практическая деятельность тесно взаимосвязаны и осуществляются одновременно. Выделение данных этапов необходимо лишь в целях понимания сущности дискуссионного метода обучения и методики его реализации.

На **первом этапе** происходит восприятие и осмысление обучаемыми созданной педагогом проблемной ситуации. Учащиеся знакомятся с ситуацией, анализируют ее, выделяют лежащее в ее основе противоречие и осознают сущность своего затруднения.

На **втором этапе** учащиеся создают и обосновывают модель своих возможных действий по разрешению проблемной ситуации. Обучаемые пробуют разрешить возникшую проблему на основе имеющихся у них знаний, а когда это не удается, они путем догадки, логических рассуждений или в ходе самостоятельного поиска новых знаний в учебниках, учебных пособиях выстраивают мысленную модель своих действий по ее разрешению.

Третий этап индивидуальные действия в соответствии с созданной моделью. Учащиеся реально, практически действуют на основе намеченных путей разрешения профессиональной проблемы или учебной задачи. Во время практических действий уточняется и корректируется принятое решение.

В ходе **четвертого этапа** происходит анализ проведенного действия и проверка правильности решения проблемы. Обучаемые анализируют, как реально они действовали, мысленно проходят весь путь разрешения проблемной ситуации. При этом уточняется, все ли возможные варианты ее разрешения были проанализированы, были ли оптимальными затраченные силы и средства, каковы будут последствия, что необходимо предпринимать, чтобы такие ситуации в реальной деятельности не возникали, и т.д.

Пятый этап – анализ мышления в ходе проведенного действия. Некоторые педагоги ограничивают процесс обучения только анализом проведенного действия, выявлением и разбором ошибок, допущенных при его выполнении. Вместе с тем анализ того, как обучаемый мыслит в ходе практического действия, способствует развитию его интеллектуальных

способностей, выходу за пределы традиционных решений, отказу от шаблонов и стереотипов в мыслительной деятельности.

Подводя итоги, можно отметить, что интерактивное обучение даёт возможность решать одновременно несколько задач, направленных на развитие **коммуникативных умений и навыков**.

Готовность педагога меняться самому и умение правильно и эффективно строить учебный процесс – главное условие эффективного внедрения активных методов обучения в образовательный процесс.

Активные методы помогают устанавливать эмоциональные контакты между студентами, развивают креативность, возможность нестандартно мыслить и уметь отстаивать свои интересы, формируют навыки работы в команде, обеспечивая высокую мотивацию в саморазвитии и самообучении, активную жизненную позицию, раскрытие творческого потенциала.

Как показывает практика, использование активных методов в обучении, позволяет снизить уровень нервной нагрузки обучающихся, дает возможность переключать внимание студентов на ключевые вопросы и темы занятий.

Мониторинг эффективности применения активных методов в учебном процессе.

Успешность внедрения активных методов обучения в образовательный процесс доказывают результаты:

- контрольных срезов;
- итоговой аттестации;
- участия в конкурсах.
- развития интеллектуальных умений.
- уровня активности учащихся на занятиях.

В аудитории, где последовательно и целенаправленно осуществляется работа по развитию умений и навыков самостоятельной деятельности, где формируется умение совершенствовать свои знания, качество знаний выше, чем в другой аудитории.

Использование инновационных методов, которые включают с себя интерактивные формы обучения, особую значимость приобретает при подготовке обучающихся в современных условиях потребностей рынка.

Преимущества активных методов обучения, в частности дискуссионных, сложно переоценить, так как они играют значительную роль в формировании личностных качеств будущего специалиста. Инновационные методы помогают обучиться активным способам получения новых знаний, позволяют овладеть более высоким уровнем социальной активности, также стимулируют творческие способности и помогают приблизить учебу к практике повседневной жизни [Балыхина Т.М. и др.] [4].

Для ведения инновационных технологий в преподавании, в первую очередь, необходимо изменить застоявшиеся стереотипы и привычки проведения лекций у самих преподавателей, чему не способствуют пассивные методы.



Также, необходимо переориентировать традиционный подход получения знаний на работу с учащимися, что позволяет их активно привлекать к самостоятельному мышлению, развитию умственных способностей, умению анализировать, делать выводы.

Для успешного внедрения эффективных форм обучения, педагогу необходимо обладать комплексным набором навыков и знаний, основанных на использовании современных инновационных методов работы со студентами.

Готовность педагога меняться самому и умение правильно и эффективно строить учебный процесс – главное условие эффективного внедрения активных методов обучения в образовательный процесс.

Список литературы

1. Балыхина Т.М. Инновационные подходы к преподаванию русского языка в условиях поликультурной среды / Т.М. Балыхина // European Social Science Journal. – 2014. – № 5-2 (44). – 126-129 с.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. / Т.М. Балыхина. – М.: РУДН, 2012. – 188 с.
3. Балыхина Т.М. Роль этнометодических знаний в формировании новых профессиональных качеств преподавателя высшей школы / Т.М. Балыхина // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. – М.: РУДН, 2010. – № 3. – С. 36-44.

4. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С., Юрманова С.А., Аббасова А.А., Федоренков А.Д. Исследовательская лингводидактика по русскому языку: теория, практика, инновации. Москва, 2016. – С. 598.
5. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: «Логос», 2013.
7. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов. – М.: АПК и ПРО, 2003.
8. Кильпикова О.В., Овчаренко В.А. Дискуссионные методы активного обучения // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. – С. 16-19.
9. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
10. Матрусова А.Н. Занимательный русский: использование нескучных материалов на уроке РКИ. Русский язык за рубежом. 2016. – № 1 (254). – С. 68-70.
11. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576с.

ГЛАВА 8. НЕВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ЛИЧНОМ И ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

***Басова Анна Ивановна**
кандидат филологических наук, доцент,
декан факультета повышения квалификации и переподготовки
Белорусского государственного университета,
Минск, Республика Беларусь
E-mail: basova06@list.ru*

Обязательным условием при изучении другого языка и его культуры является изучение как вербальных, так и невербальных средств коммуникации, это значит «языка в потоке речи» и «языка в действии», что содействует решению задачи, как в коммуникации обеспечить передачу информации в содержании и форме, характерной для натурального

выразительного языка ее носителей. Значение и смысл вербального сообщения существенно зависит от невербального контекста, фоновых знаний, социального статуса участников речевого акта и даже от их физического состояния, возраста, внешности, настроения и т.д. Поэтому знакомство с правилами невербальной коммуникации происходит уже на начальном этапе обучения инофона, когда изучаются стандартные формы коммуникации, приветствия, прощания, извинения и т.д. Поэтому для достижения адекватной коммуникации необходимо не только знание языка, но и представление о невербальном аспекте коммуникативной системы культуры, язык которой изучается, а поскольку устные и невербальные составляющие коммуникативной системы взаимосвязаны, их необходимо усваивать одновременно.

Несмотря на довольно значительное количество исследований невербальной коммуникации, собственно методологические работы в данной области практически отсутствуют: вплоть до настоящего времени здесь господствуют исследования прикладного характера, в большинстве случаев некритически заимствующие различные исследовательские методы, сложившиеся в рамках лингвистики, экспериментальной психологии и психологии восприятия, а также социологии. Проблематика невербальной коммуникации – это средства ее представления, метаязык, научный аппарат, методология, методики, принципы вербализации и т.д. Невербальная коммуникация является важнейшим средством общения и взаимопонимания людей. Она представляет собой комплексную междисциплинарную проблему, охватывающую многие области теоретических и прикладных наук.

Невербальная коммуникация – это обмен неречевыми сообщениями между людьми, а также их интерпретация. Невербальная коммуникация – особая форма общения, которая осуществляется через контакт глаз (частота и длительность фиксации глаз другого человека), походку, способ сидения и передвижения (поза, телодвижения), прикосновения, жесты, мимику (выражение лица – брови, глаза и губы), неязыковые звуки (вскрики, вздохи, плач, смех, сопение, покашливание), тембр и темп речи, тон голоса (интонация), внешний вид (одежда, внешность) и пространственное расположение. Сферу невербальной коммуникации составляют все неязыковые сигналы, посылаемые человеком или создаваемые окружением и имеющие коммуникативную ценность. Невербальные (в том числе паралингвистические) средства сопровождают едва ли не каждое высказывание в конкретной ситуации, обеспечивают экономию языковых средств, могут подкреплять не только эмоциональное, но и рациональное содержание высказывания, несут дополнительное, а

нередко и противоположное значение по отношению к выражаемому вербально, что необходимо знать также тем, кто изучает иностранный язык.

Сходство между вербальными и невербальными знаками заключается в том, что те и другие имеют знаковый характер, являются социально и культурно обусловленными и подвержены индивидуальным вариациям. Содержательный компонент информации преимущественно передается через вербальные знаки, а личностно-эмоциональный – через невербальные.

В зависимости от культурного контекста и коммуникативной ситуации вербальные или невербальные элементы могут дополнять, замещать друг друга, противоречить друг другу и проч. Обучение иностранных студентов русскому языку в специальных целях предполагает разъяснение им особенностей и возможностей использования средств невербального общения в их будущих профессиональных областях: бизнесе, филологии, медицине, политике, педагогике и пр. На практике взаимосвязь вербальной и невербальной коммуникации может проявляться в следующих вариантах

1. Невербальное общение может *дополнять* вербальное сообщение. Если вы улыбаетесь и говорите: «Привет, как жизнь?», то эти два действия дополняют друг друга. Невербальные элементы делают речь более четкой, уточняют и разъясняют его. Разговор лучше воспринимается, если он сопровождается жестами. Так, для привлечения внимания к сообщению можно поднять вверх указательный палец.

2. Невербальное поведение может *противоречить* вербальным сообщениям. Даже если человек контролирует свою первую реакцию, через некоторое время в невербальных знаках проявляется его настоящее состояние. Из-за спонтанности невербального поведения, плохо контролируемого сознанием, оно может опровергать сказанное. Если вы не смотрите в глаза своему собеседнику и говорите: «С вами очень приятно разговаривать», то такое невербальное действие опровергает ваше позитивное вербальное сообщение. Если вы говорите, что рады кого-то видеть, но произносите это сухо и холодно, ваш собеседник скорее всего усомнится в вашей искренности.

3. Невербальные поступки могут *замещать* вербальные сообщения. Замещение означает использование невербального сообщения вместо вербального. Находясь в шумной аудитории, вы можете жестами пригласить своего приятеля выйти и поговорить. В магазине вы тоже можете жестом указать продавцу на нужный товар.

4. Невербальные действия могут *быть регулятором* вербального общения. Регулирование представляет собой использование невербальных знаков для координации взаимодействия между людьми. Для поддержания разговора часто используют знаки, замещающие слова: жесты, изменение позы, прикосновение к кому-нибудь и др. Например, по наклону головы, взгляду, интонации или наклону туловища мы понимаем, что пришла наша очередь начать разговор.

5. Невербальное действие может *повторять* вербальное сообщение: просьба говорить тише, сопровождаемая прикладыванием указательного пальца к губам.

Обобщенное понимание невербальных знаков в общении характеризуется следующими функциями:

- *управление* – передает чувства человека (преимущества, неприязни, доброжелательности и др.);
- *подкрепление* речевой коммуникации – подтверждает переданную словом информацию;
- *замещение* речевой коммуникации – язык глухонемых, общение при сильном шуме.

Знание невербального языка позволяет не только лучше понимать собеседника, но и предвидеть, какую реакцию может услышанное еще до того, как собеседник выскажется. Невербальная коммуникация позволяет продемонстрировать, что вы понимаете смысл посланных сигналов; проверить собственные предположения о сигналах, которые другие стараются скрыть; подавать сигналы обратной связи. При непосредственном устном контакте собеседников языковые средства, с одной стороны, и жесты, мимика, телодвижения, особенности фонации, с другой, выступают в единстве и взаимосвязи, и в случае неверного истолкования невербальных знаков акт коммуникации не может считаться состоявшимся и тем более успешным.

Можно выделить ряд факторов, влияющих на невербальный язык:

- национальная принадлежность (одни и те же жесты могут по-разному толковаться, интерпретироваться у разных народов);
- состояние здоровья (у человека в болезненном состоянии меняются взгляд, звучание голоса, жесты обычно более вялые, хотя есть заболевания, сопровождающиеся повышенным возбуждением, эмоциональностью);
- профессия человека (слабое рукопожатие не всегда проявление слабости: возможно, профессия требует беречь пальцы);
- уровень культуры, который влияет на состав жестов;
- представление об этикете, правильное воспитание;

- статус человека (чем выше человек находится на иерархической лестнице, тем более сдержанные и утонченные его жесты, основное внимание направлено на слова);
- принадлежность к группе (групповые традиции, нормы, правила могут существенно модифицировать пантомимику представителя группы);
- актерские способности (многие умеют играть не только словами, но и невербальными знаками);
- возраст (в раннем возрасте одно и то же состояние может проявляться различными жестами; кроме того, возрастной фактор часто играет ту же роль, что и статусность, с возрастом может снижаться скорость движений);
- сочетание невербальных знаков (обычно состояние человека передается не одним, а несколькими элементами пантомимики, и при нарушении гармонии между этими элементами складывается впечатление неискренности; то же относится к соответствию между словами и жестами);
- возможность проявить и воспринять невербальные средства общения (физическое препятствие между партнерами затрудняет их полноценное восприятие, как, например, во время телефонного разговора).

Учитывать особенности невербального поведения собеседника чрезвычайно важно, поскольку около 70% информации человек воспринимает именно по зрительному (визуальному) каналу. Спонтанность, неосознанность и, соответственно, искренность невербальных знаков позволяют понять истинные чувства и мысли человека. Значение невербальных сигналов в деловом общении подтверждается экспериментальными исследованиями, которые свидетельствуют, что слова чаще раскрывают только 7 % смысла, 38 % информации передают звуки и интонация и 55 % – позы и жесты.

Мотивационная основа невербальных средств коммуникации создается из трех видов знаков [1, с. 75]:

- *поведенческие знаки*, обусловленные физиологическими реакциями человека на тот или иной стимул (например, потоотделение от волнения, дрожь от холода или страха и т. д.);
- *неумышленные знаки*, обусловленные привычками человека (например, тереть переносицу, дергать себя за ухо без всякой нужды);
- *собственно коммуникативные знаки* – сигналы, передающие информацию об объекте, событии или состоянии.

Рассмотрение элементов невербальной коммуникации помогает лучше понять способы, через которые выражается межкультурный смысл общения. Наиболее важной особенностью невербальной коммуникации

является то, что она осуществляется с помощью всех органов чувств: зрения, слуха, осязания, вкуса, обоняния, каждый из которых образует отдельный канал коммуникации. Так, слух – акустический канал невербальной коммуникации, по нему поступает паравербальная информация (например, посредством интонации), зрение – оптический канал, обеспечивает доступ к информации о мимике и телодвижении. Он позволяет оценить позу и пространственную ориентацию коммуникации. Через прикосновение работает тактильный канал, а через обоняние – ольфакторный. В невербальном общении определенное значение имеет также отношение ко времени и его (времени) использование.

Все элементы невербальной коммуникации тесно связаны друг с другом, они могут взаимодействовать, дополнять, замещать друг друга. Как система неязыковых (несловесных) форм и средств передачи информации, невербальная коммуникация специфична в каждой культуре.

Разнообразие невербальных знаков и сигналов, особенности пространственной и временной организации изучаются рядом научных направлений. Среди них *кинесика*, *окулесика*, *такесика*, *проксемика*, *хронемика*, *проксемика*, *ольфакция*, *паравербалика*, *гастика*, *системология* и др.

Кинесика (наука о жестах и жестовых движениях, о жестовых процессах в общении) – совокупность иконических знаков (жестов, поз, телодвижений), которые используются при коммуникации в качестве дополнительных выразительных средств общения. Жесты, позы и другие элементы кинезиса воспринимаются по-разному в зависимости от культурной принадлежности, а также с учетом социальных, половых, возрастных особенностей. Выделяют *высококинетические* культуры (например, итальянцы, арабы, испанцы имеют богатый репертуар коммуникативных жестов) и *низкокинетические* культуры (британцы, норвежцы, эстонцы) [4, с. 47]. Жесты показывают *высокую* или *низкую* степень *коммуникативной открытости* [2, с. 29].

В межкультурной коммуникации имеет большое значение знание национальных особенностей улыбки как одного из компонентов невербального общения.

Владение информацией об этнопсихологических особенностях невербального общения во многом определяет эффективность процесса обучения иностранному языку.

Визуальное поведение людей в процессе общения изучается *окулесикой*. Окулесика (использование движений глаз или контакт глаз в процессе коммуникации) выделяется как отдельная категория мимических знаков и иллюстрирует богатую гамму чувств и эмоций

человека. Известно, что 95% информации поступает в мозг через глаза. В языке глаз особенно ярко выражена национальная специфика. Понятно, что зрительный контакт и его интенсивность имеют большое значение в межкультурной коммуникации, поскольку в некоторых культурах (например, североамериканской) принято смотреть друг другу в глаза, а если собеседник не смотрит на своего партнера, то окружающие принимают его за неискреннего человека и считают, что ему доверять нельзя.

Такесика, или *гаптика* анализируют тактильное поведение собеседников, связанное с различными формами прикосновения друг к другу (рукопожатия, поглаживания, похлопывания, объятия, поцелуи и др.). Прикосновения распространены в разных культурах, и специалисту в области межкультурной коммуникации необходимо иметь достаточно полное представление о гаптических аспектах культур, с представителями которых они вступают в общение. Фактически в каждой культуре имеются собственные правила тактильного поведения в процессе коммуникации. В межкультурном общении необходимо быть корректным и чутким в прикосновении к своему партнеру с учетом различий в тактильном поведении, принятом в культурах. Однако в общении с представителями других культур необходимо иметь в виду, что гаптика предписывает в межкультурной коммуникации минимальные тактильные действия: приветствие, прощание, символическое рукопожатие при подписании официальных документов.

Проксемика – использование пространственных отношений в коммуникации: поведение в пространстве, значение дистанции между собеседниками. Термин «проксемика» ввел в обиход основатель «пространственной психологии» Э. Холл [3]. Общение всегда происходит на определенном расстоянии собеседников друг от друга, и это расстояние является важным показателем типа и характера отношений между людьми. Дистанция партнеров по коммуникации зависит от таких факторов, как пол, принадлежность к определенной культуре или субкультуре, конкретика социальных обстоятельств и др. Проксемические средства выполняют регулирующую функцию в межкультурном общении.

Хронемика – это использование времени в невербальном коммуникативном процессе. Для общения время является не менее важным фактором, чем слова, жесты, поза и дистанция. Восприятие и использование времени довольно существенно отличается в разных культурах. Исследования хронемики различных культур позволили выделить две основные модели использования времени: *монокронную* и *полихронную*. Кроме того, хронемика изучает ритм, движение и расчет

времени в культуре. Так, в крупных городах мы обычно идем по улицам значительно быстрее, чем в деревушках. Разные культуры используют формальные и неформальные виды времени. Неформальное время связано с неопределенным отсчетом: «через некоторое время», «позже», «в полдень» и др. Формальное время, наоборот, отсчитывает время очень точно: «до двух часов», «завтра в 10.00» и др. Одним из наиболее частых препятствий в межкультурной коммуникации является ситуация, когда один собеседник оперирует формальным временем, а его оппонент, принадлежащий к другой культуре, – неформальным. Первый приходит на встречу в точно назначенное время, а второй – примерно во второй половине дня.

Ольфакция – наука о языке запахов, смыслах, передаваемых с помощью запахов, роли запахов в коммуникации.

С ольфакцией тесно связана *гастика* – наука о знаковых и коммуникативных функциях пищи и напитков, о приеме пищи, о культурных и коммуникативных функциях угощений.

Наименее изученной является *системология*, рассматривающая системы объектов, которыми люди окружают свой мир, влияние экологии, архитектуры, дизайна и т. д., функции и смыслы, которые эти объекты обнаруживают в процессе коммуникации; по словам У. Черчилля, «мы создаем наши дома, а затем они создают нас».

Невербальная коммуникация, являясь составляющей коммуникативной системы, своеобразна в каждой культуре. Мимика, жесты, позы, телодвижения человека, расположение предметов в пространстве, запахи, особенности приема пищи несут значимую информацию, изучение которой имеет большое значение для межкультурных контактов. Большая часть трудностей в общении с представителями других народов вызвана, как известно, незнанием элементарных основ межкультурного общения в целом и невербального поведения, в частности. Знание основ невербальной коммуникации помогает адекватно оценивать речь говорящего, гармонично сочетать вербальный и невербальный компоненты, что в результате сформирует необходимый уровень доверия в межкультурной коммуникации и будет способствовать ее успеху.

В обучении русскому языку как иностранному невербальным средствам общения уделяется немалое внимание. Невербальная коммуникация рассматривается, с одной стороны, как важнейший компонент профессиональной подготовки преподавателя русского языка как иностранного (РКИ), с другой стороны, как элемент содержания обучения инофонов русскому языку.

Первый аспект предусматривает овладение преподавателем РКИ всем комплексом знаний о системе средств невербальной коммуникации, принятых в русской культуре. Помимо этого, знание языка жестов, мимики, телодвижений, других компонентов невербальной коммуникации, принятых в родной культуре учащихся, существенно обогащает профессиональную компетентность преподавателя и делает процесс обучения иноязычному общению более эффективным. Владение системой невербальных средств коммуникации дает преподавателю возможность «оценить, раскрыть и понять поведение собеседника и подстроить свое собственное поведение для установления контакта» [4, с. 76].

Второй аспект связан с обучением инофонов культуре невербального общения, что, в свою очередь, предполагает наполнение содержания РКИ соответствующим дидактическим материалом. Варианты методической работы с данным социокультурным материалом могут быть разными при единой цели – научить иностранца правильно использовать репертуар средств невербального общения с учетом условий коммуникации и характера коммуникативных ситуаций.

Все задания, ориентированные на обучение инофонов культуре невербального общения, включают «знанийевый» компонент, и в то же время они направлены на практическое усвоение инофонами средств невербальной коммуникации.

Одним из важнейших компонентов системы невербальной коммуникации является кинесика, поэтому языку жестов и их вербальному обозначению уделяется особое и пристальное внимание на занятиях по русскому языку как иностранному. В работу над темой «Обозначение жестов» целесообразно включить следующие задания: «Прочитайте устойчивые выражения, обозначающие жесты, мимику. Скажите, что выражают эти жесты». Формулировка задания может быть уточнена: «Прочитайте фразеологизмы, обозначающие жесты, мимику. Скажите, что выражают эти жесты: согласие, несогласие, одобрение, неодобрение, признательность (благодарность), дружеское расположение, недоумение, отчаяние, сознание (состояние) беспомощности (незнание, неумение помочь), сознание бесполезности, угрозу (предупреждение), задумчивость, внезапное припоминание чего-либо, удовольствие, неудовольствие, презрение, желание оскорбить, затруднение». Обязательным дополнением к заданию является вопрос о том, в каких ситуациях уместны данные жесты. Кроме того, целесообразно предложить инофонам изобразить эти жесты. Языковой материал представлен следующими единицами: *покачать головой, схватиться за голову; помахать рукой, развести*

руками, махнуть рукой (на кого- или что-либо), прижать руку (руки) к груди; похлопать по плечу, хлопнуть по плечу, пожать плечами; стукнуть себя по лбу; приложить палец ко лбу, приложить палец к губам, погрозить пальцем; погрозить кулаком; сморщить нос; скривить губы, надуть губы; прищелкнуть языком, показать язык; почесать в затылке (затылок).

При коммуникативной направленности обучения в комплекс обязательных заданий следует включить составление по образцу небольших рассказов на русском языке со словосочетаниями, обозначающими жесты, и рассказ о жестах, мимике, позах (невербальном языке), характерных для родной страны (народа).

Образец рассказа: *На каникулах мы поехали на экскурсию в небольшой городок N. Мы очень хотели посмотреть древнюю церковь, старый каменный мост через реку и другие достопримечательности. Но спросить было почти не у кого: прохожие попадались очень редко, но и те, у кого мы спрашивали, где находится ... , только **пожимали плечами** и **разводили руками**. Мы уже **махнули рукой** и решили вернуться домой, как вдруг к нам подошел прохожий и предложил помощь...*

Обучение владению невербальными средствами общения может иметь различные организационные формы и предусматривать применение продуктивных педагогических технологий, в частности игровых. Например, студентам предлагается разыграть «немой диалог» с помощью невербальных средств коммуникации, остальным членам группы необходимо его озвучить и/или прокомментировать ситуацию и намерения собеседников.

Учебную группу иностранных учащихся можно разделить на две команды.

Членам команд-соперниц предлагается поочередно изображать невербальные знаки, написанные на карточках (с помощью соответствующих жестов, мимики, поз, телодвижений, звукового сопровождения), с целью их отгадки (называния) и толкования семантики.

Следующая игра также предполагает деление на группы по 5–7 человек. Затем участникам игры раздаются карточки с указанием определенной национальности. Задача одних игроков – изобразить характерные для представляемой культуры жесты, других – отгадать по жестам национальную принадлежность. Игра продолжается до тех пор, пока не раскроются все участники.

Особую значимость имеют продуктивные задания, развивающие речевые навыки иностранцев. Использование возможностей видео, опора на видеоряд значительно облегчают процесс восприятия и понимания звучащего текста. Видеоряд активизирует перцептивные механизмы и

связанные с ними психические процессы, в результате чего возникает необходимая база для аналитической мыслительной деятельности инофонов. Понимание даже самого короткого и простого аутентичного звучащего текста вызывает сильные положительные эмоции, повышает мотивацию в обучении РКИ. Кроме того, использование аутентичных видеоматериалов при обучении аудированию – эффективный путь повысить межкультурную компетенцию обучаемых посредством знакомства как с вербальным, так и невербальным поведением носителей языка в контексте их культуры. Прекрасным дидактическим материалом может послужить видео о детях, рожденных в разных культурах, со следующим заданием: «Известно, что человек с детства начинает усваивать культурные коды. Посмотрите фильм «Малыши разных культур» о детях, которые родились в разных странах (Монголии, США, Японии, странах Африки), в первый год их жизни. Скажите, что объединяет и что различает этих детей?» При этом преподаватель делает акцент на внимании учащихся к средствам невербальной коммуникации, к проявлению особенностей невербальной коммуникации в поведении детей.

Отдельное внимание при обучении культуре невербального общения уделяется рукопожатию – неотъемлемому элементу деловой коммуникации. Обучающимся предлагается посмотреть видеофрагменты из информационных сюжетов, посвященных зарубежным визитам президента Республики Беларусь. Традиционно при встрече первые лица обмениваются рукопожатием, подписание договора также сопровождается этим жестом, через который проявляется доверие и уважение к партнеру. Кроме того, этот невербальный знак свидетельствует о внутреннем состоянии собеседников, характере отношений между ними, раскрывает их культурные особенности. Задание: «Проанализируйте рукопожатия. Определите их особенности. Опишите невербальные знаки, возникающие при приветствии официальных лиц».

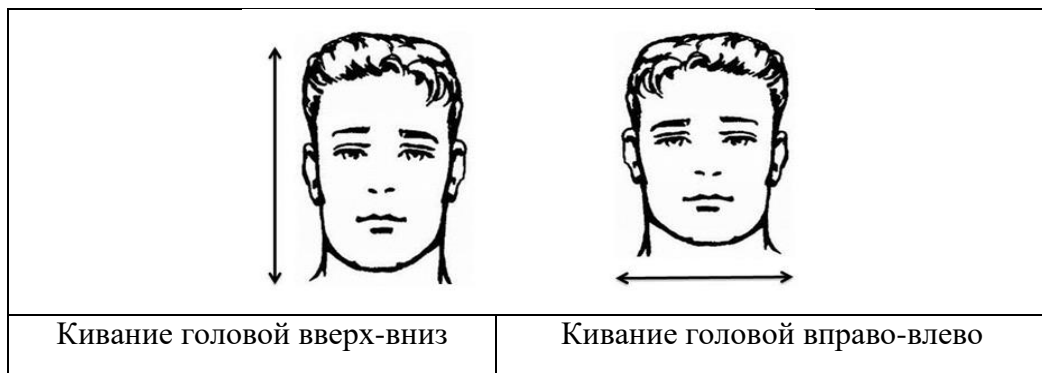
Весьма полезной и востребованной в практике обучения РКИ является картотека наглядного материала с изображением выразительных жестов, поз, мимики, с набором лексических единиц и разговорных оборотов, а также аудио- и видеозаписи с демонстрацией отдельных кинем, звучанием соответствующих лексем и разговорных выражений.

Следующее задание предполагает работу с видеоматериалами: «Посмотрите видеоролики «Язык жестов», «Body Talk. Sex», «Язык тела» (документальный фильм Discovery) и определите основные особенности невербальной коммуникации».

Целесообразно использовать наглядный материал по распространенным жестам, которые, однако, могут иметь разные значения в зависимости от той или иной культуры. Например, инофонам предлагаются следующие изображения:

		
Указательный палец и мизинец подняты вверх	Указательный и средний пальцы подняты вверх (ладонь повернута к собеседнику)	Указательный и средний пальцы подняты вверх (ладонь повернута от собеседника)

		
Большой и указательный палец образуют круг	Большой палец поднят вверх	Большой палец между указательным и средним



Формулировка задания имеет следующий вид: «Некоторые распространенные жесты имеют несколько значений. В зависимости от страны, где они используются, вас понимают по-разному. Чтобы избежать неприятных последствий и конфликтных ситуаций, необходимо знать вариативность толкования данных жестов. Соотнесите предложенное толкование жеста с рисунком (один рисунок имеет несколько толкований). Какие неназванные межкультурные отличия на уровне кинесики вы знаете?»

Учебный материал (для установления соответствия):

а) **Бразилия, Уругвай, Португалия, страны Азии** – оскорбительный жест.

б) **Греция, Турция, Венесуэла** – обозначение нетрадиционной сексуальной ориентации.

с) **Япония** – деньги; просьба к кассиру выдать сдачу мелкими монетами.

д) **США, Великобритания, Австралия, Новая Зеландия, Бразилия, Беларусь** – «Всё хорошо! Супер!»; автостоп.

е) **Бразилия, Португалия** – жест защиты (в доме бразильца можно встретить статуэтки в форме этого знака, использующиеся в качестве оберегов); пожелание удачи.

ф) **США, Великобритания, Германия, Россия, Беларусь** – «ОК. Всё хорошо!»

г) **Франция, Бельгия, Германия, страны Латинской Америки** – «Ноль. Ничтожество. Ничемность».

h) **США** – число «2».

и) **Страны Южной Америки, Западной Африки, Ближнего Востока** – оскорбительный жест; непристойное намерение в отношении собеседника.

j) **Тунис** – «Я тебя убью!»

к) **Япония, Таиланд** – предложение сексуальных услуг.

- l) **Греция** – «Замолчи!»
- m) **Китай** – число «5».
- n) **Франция, Турция, Греция, Германия, Китай, Корея** – непристойный, агрессивный, грубый жест (эквивалент – средний палец в других культурах).
 - o) **Большинство европейских стран** – знак отказа, «Нет».
 - p) **Индонезия** – число «6».
 - q) **Сирия** – «Иди к дьяволу!»
 - г) **Беларусь (славянский мир)** – непристойный жест; жест-оберег от нечистой силы (в кармане); детский жест отказа от чего-либо.
 - s) **Большинство европейских стран** – знак согласия, «Да».
 - t) **Италия, Испания, Франция** – указание мужу на измену жены.
 - u) **Большинство стран** – символ рок-музыки и ее сторонников.
 - v) **Большинство стран** – победа, мир.
 - w) **Великобритания, Австралия** – оскорбительный жест.
 - x) **Греция, Турция, Болгария, Индия** – знак согласия, «Да».
 - y) **Греция, Турция, Болгария, Индия** – знак отказа, «Нет».

Для обучения невербальному общению инофонов, владеющих РКИ в объеме уровня В2, уместными также будут задания, совершенствующие навыки говорения. Например: «Прочитайте статьи «Табу на одежду в разных странах», «Табу в разных странах», «Подарочные табу в разных странах». Что нового вы узнали? Каких табу вы придерживаетесь? Приведите примеры табу в разных культурах, в том числе родной».

Ниже представлена подборка заданий, которые можно использовать на специальных аспектных занятиях по обучению владению средствами невербальной коммуникации.

Задание 1. Посмотрите телеинтервью. Проанализируйте пространственную организацию помещений, где проводится интервью. Обратите внимание на позы интервьюера и интервьюируемого. Определите соответствие значений вербальных и невербальных знаков, демонстрируемых собеседниками. Обратите внимание на организацию пространства, на объекты, интерьер и др.

Задание 2. Распределите характеристику тона и голоса на три группы: положительные, отрицательные и нейтральные. Какие из приведенных определений говорят о:

- *возрасте говорящего;*
- *дешевном состоянии, эмоциях;*
- *здоровье;*
- *отношении к собеседнику;*
- *самооценке;*

- *положении говорящего в той или иной иерархической системе;*
- *акустические характеристики голоса?*

Языковой материал: *басовитый, высокий, грубый, визгливый, безжизненный, бодрый, гнусавый, воркующий, вкрадчивый, громкий, бархатный, бархатистый, запальчивый, заносчивый, злой, злобный, звонкий, детский, заигрывающий, заискивающий, задорный, задумчивый, дрожащий, залихватский, интимный, дружеский, дружелюбный, истеричный, живой, каркающий, ласковый, ледяной, менторский, низкий, недовольный, натужный, надтреснутый, нежный, надменный, наглый, нахальный, начальственный, поучающий, насмешливый, плаксивый, суровый, резкий, шипящий, самоуверенный, раскатистый, слабый, сонный, старческий, срывающийся, ровный, робкий, спокойный, сильный, сердитый, расстроенный, рассерженный, строгий, утробный, трепетный, усталый, уверенный, теплый, фамильярный, тихий, приглушенный, язвительный, шамкающий, хриплый, холодный, шутливый, монотонный, радостный, грустный, удивленный, замогильный, повеселевший, упавший, приветливый, капризный, сюсюкающий, нудный, писклявый, невнятный, сварливый, сухой, испуганный, глухой, приглушенный, охрипший, гундосый, убаюкивающий, рокошующий, невинный, настойчивый, настырный, равнодушный, бесстрастный, сильный, хороший, ломающийся, издевательский, веселый, унылый, усталый, заговорщический, осипший, простуженный, сорванный, скрипучий, наивный, гортанный, ворчливый, пропитой, прокуренный, елейный, изумленный, громогласный, торжественный, патетический, лукавый, сдавленный, саркастический* (источник: <http://lektsii.com/1-2731.html>).

Задание 3. Согласно высказыванию Бернарда Шоу, «существует 50 способов сказать «да», 500 способа сказать «нет» и только один способ написать эти слова». Сколько способов вы используете, чтобы сказать «да» или «нет»? Укажите максимальное количество интонаций, а затем продемонстрируйте их на занятии (в учебной группе).

Задание 4. Просмотрите видеоролик (информационный сюжет, отрывок из телепрограммы, отрывок из фильма) первый раз без звука. На основе невербальных знаков определите тему, эмоциональную окраску, рассматриваемые вопросы, характер коммуникативной ситуации. Что вы поняли? Схематично запишите сюжет. Посмотрите видеоролик со звуком. Совпало ли записанное вами с оригиналом? Что не удалось определить без звукового сопровождения?

Задание 5. Назовите известные вам различия в невербальном поведении, связанные с гендерными стереотипами и их отсутствием в различных странах (например, в Германии принято пожимать руку

женщине). Прочитайте статью «Гендер и невербальная коммуникация» (предлагается учащимся). Почему описанный поступок вызвал резонанс в китайской прессе? Каковы особенности невербальной коммуникации на уровне такесики и окулесики, характерные для восточных культур? Назовите особенности невербальной семиотики в западных культурах. Что общего и чем отличается белорусское невербальное поведение от поведения в западных и восточных культурах?

Итак, невербальная коммуникация рассматривается как важнейший компонент содержания обучения РКИ. Природа невербальной коммуникации объясняет наличие как универсальных знаков, так и специфических сигналов, используемых только в одной культуре. Невербальные средства нередко имеют в иностранной культуре совершенно иное значение. Иностранцы, изучающие русский язык, не всегда осознают, что невербальные знаки коммуникации не являются общечеловеческими, и нередко экстраполируют символику жестов «своей» культуры на «чужую», тем самым создавая барьеры в общении. Преодолению этих негативных факторов способствует комплекс специальных заданий, направленных на обучение культуре невербальной коммуникации.

Знание национально-культурной специфики невербальных средств общения, связей и отношений невербальной и вербальной коммуникации является одним из базовых элементов формирования не только коммуникативной, но и межкультурной компетенции инофонов, изучающих русский язык.

Список литературы

1. Морозов В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация / В.П. Морозов. – М., 1998.
2. Селезнева И.П. Невербальные средства межкультурной коммуникации: проблема соответствия / И.П. Селезнева, В.Е. Дацунова // Сибирский вестник специального образования. – 2015. – № 1 (14). – С. 28-29. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.sibsedu.kspu.ru (дата обращения: 15.06.2017).
3. Холл Э. Как понять иностранца без слов / Э. Холл. – М., 1997.
4. Чиркова Е. Внимание, невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку / Е. Чиркова. – М.: Каро, 2009. – 272 с.

ГЛАВА 9. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА МАТЕРИАЛЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ

*Бурченкова Александра Александровна
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры русского языка*

*Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил
Российской Федерации им. Маршала Советского Союза А.М. Василевского,*

Смоленск, Россия

E-mail: 25alex@rambler.ru

Как известно, обучение русскому языку иностранцев-нефилологов, в том числе иностранных военнослужащих (далее ИВС), направлено на реализацию профессиональных коммуникативных потребностей – формирование умений ориентироваться в профессиональном материале, вести диалоги на профессиональную тему в различных ситуациях общения, поэтому ведущим аспектом в изучении русского языка как иностранного будущими военными инженерами, офицерами является язык специальности.

Целями изучения языка специальности на занятиях по русскому языку являются усвоение иностранными обучающимися терминологии, конструкций научного стиля речи, свойственных текстам учебно-профессионального содержания, формирование навыков и умений работы с научным текстом, его анализа, отбора необходимого материала для подготовки речевых высказываний в устной и письменной форме определенных жанров научного стиля речи: конспекта, реферата, тезисов, аннотации, курсовой и дипломной работы, а также сообщения, доклада и т. п. Обучающимся необходимо понять и запомнить не только содержание понятий и значение терминов по изучаемой дисциплине, но и основные устойчивые речевые модели их функционирования. Регламентация языковых средств и их использования в конкретных коммуникативных ситуациях определяется стандартами (требованиями) к уровням владения языком на разных этапах его изучения [1, 5-9].

Обучение русскому языку как иностранному на первом – пятом курсах осуществляется согласно требованиям ко второму сертификационному уровню владения русским языком [6].

В Государственных образовательных требованиях ко второму уровню владения русским языком как иностранным с учетом профессиональной ориентации учащегося среди прочих интенций

указывается, что иностранец должен уметь «а) адекватно воспринимать необходимую учебно-профессиональную информацию письменных и звучащих текстов с последующей ее переработкой и изложением в устной или письменной форме; б) участвовать в коммуникации учебно-профессионального характера: устанавливать контакт с собеседником, реагировать на его высказывания: задавать уточняющие вопросы, переспрашивать, обращаться с просьбой объяснить что-либо, повторить что-либо еще раз; дополнять, конкретизировать, корректировать воспринимаемую информацию; давать оценку полученной информации, выражать согласие/несогласие, приводить контраргументы; излагать свою точку зрения, разъяснять и уточнять отдельные положения своего высказывания; запрашивать информацию о мнении собеседника, о его оценке явления, события и др.; выражать заинтересованность/незаинтересованность, сомнение, уверенность в необходимости обсуждения какой-либо проблемы; выражать понимание/непонимание мотивов речевого поведения собеседника; опираться на аргумент оппонента или отталкиваться от него, приводить свои аргументы, доводы; делать выводы, подводить итог научной дискуссии);

в) создавать письменные речевые произведения следующих жанров: план, конспект, аннотация, рефераты разных типов, курсовая и дипломная работы, доклад, научное сообщение» [6, с. 28-29].

Также согласно Требованиям ГОС по РКИ II сертификационного уровня иностранец должен уметь ориентироваться и реализовывать свои коммуникативные задачи в следующих ситуациях общения: «в учебной сфере (лекция, семинар, практическое занятие, консультация, зачет, экзамен, библиотека); в учебно-научной и профессиональной сфере (заседание научного студенческого общества; научно-практический семинар; конференция; обсуждение и защита курсовой, дипломной работы)» [6, с. 29].

В соответствии с ФГОС ВПО процесс изучения дисциплины «Иностранный (русский) язык» направлен на формирование следующих общекультурных компетенций: способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь на иностранном (русском) языке, создавать и редактировать тексты профессионального назначения, публично представлять известные и собственные научные результаты, вести дискуссию; способность к письменной и устной деловой коммуникации, чтению и переводу текстов по профессиональной тематике на одном из иностранных языков.

Для формирования выше указанных компетенций в учебную программу и тематический план дисциплины «Иностранный (русский)

язык» включена тема «Жанры научного стиля речи». В рамках темы происходит знакомство курсантов с жанрами устной и письменной научной речи – конспект, реферат, тезисы, аннотация, доклад, сообщение, курсовая работа, формируются навыки устной и письменной речи на материале специальных дисциплин.

При разработке учебных материалов для ИВС необходимо помнить, что русскоязычное общение иностранных специалистов обязательно ориентировано на профессионально-производственную сферу деятельности. В процессе языковой подготовки иностранных инженеров приоритетным становится обучение навыкам адекватного восприятия устной профессиональной речи русских специалистов, так как основной коммуникативной задачей для иностранцев является восприятие и продуцирование русской устной профессиональной речи с минимальной опорой на письменный язык, поэтому особое внимание уделяется жанрам устной научной речи.

Также следует учитывать, что профессиональной деятельности инженеров свойственны проблемные ситуации, поэтому обучение должно носить проблемный характер, что предполагает включение продуктивного мышления обучающегося, основанного на интеграции знаний комплекса научных дисциплин. Таким образом, организация процесса обучения иностранных инженеров должна учитывать особенности инженерного мышления, суть поисковой практической деятельности специалистов инженерного профиля, иначе говоря, обеспечивать не только содержательную, мотивационную, но и сознательную (когнитивную) основу речевых действий.

Для построения продуктивной модели обучения иностранных инженеров необходимо предварительно определить значимые этапы инженерной деятельности, отобрать, проанализировать и систематизировать фактический речевой материал. В решении данного вопроса огромную роль играет межкафедральное взаимодействие, помощь преподавателей-предметников, которые предоставляют аутентичные тексты, отобранные из наиболее важных разделов специальных дисциплин. Преподаватели русского языка на основе данных текстов создают учебные пособия.

В соответствии с требованиями, предъявляемыми к содержанию и уровню языковой подготовки ИВС, обучающихся в высших военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации, а также с учебной программой и тематическим планом по дисциплине «Иностранный (русский) язык» на кафедре русского языка ВА ВПВО ВС РФ для изучения жанров научного стиля речи создано учебное пособие [4].

Материалы пособия направлены на усвоение языкового материала: особенностей жанров научной речи (конспект, реферат, тезисы, аннотация, курсовая работа, дипломная работа, доклад, сообщение, дискуссия); языковых средств оформления, правил написания научных текстов различных жанров, норм устной и письменной речи.

Каждое занятие включает в себя терминологический минимум, языковой материал и работу с текстом.

Все задания построены на актуальном профессионально значимом для иностранных военнослужащих материале – тексты из дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла «Философия», «Психология и педагогика», «Военная история» и дисциплин военно-профессионального цикла «Тактика подразделений войсковой ПВО».

Работа с языковым материалом строится по традиционной схеме: введение языкового материала, закрепление и применение его в речи, и начинается со знакомства с терминологическим минимумом, необходимым для понимания учебного материала занятия. Для уточнения значения новых слов следует обратиться к толковому словарю. На данном этапе изучения русского языка как иностранного следует использовать в большей степени толковые словари, чем двуязычные. Хотя в группах с низким уровнем владения русским языком следует использовать двуязычные словари для более точного перевода терминов на родной язык или язык-посредник.

Далее курсантам можно предложить небольшую теоретическую справку о том или ином жанре устной научной речи. ИВС должны выделить новую для себя информацию и записать ее в тетради.

На этапе закрепления языкового материала выполняются задания, в которых обучающимся предлагается дать характеристику жанру научного стиля речи, опираясь на полученные на занятии знания и предложенные вопросы. В ходе выполнения задания не только контролируется степень усвоения языкового материала, но и развиваются навыки продуцирования собственных монологических высказываний на основе вопросов.

В каждом занятии необходимо обращать внимание на использование вводных слов и конструкций, характерных для различных частей учебно-научных работ, актуализировать их значение, фонетические и интонационные особенности (выделение интонацией в устной речи и пунктуационными знаками в письменной речи).

При рассмотрении каждого жанра научной речи обязательно анализируется его структура.

Перечисленные выше задания являются подготовительными к созданию собственного произведения определенного жанра на основе прочитанного текста.

Работа с текстом предполагает актуализацию языкового материала в речи, развитие навыков и умений в двух видах речевой деятельности – говорении и письме. Работа с текстом включает систему пред-, при- и послетекстовых заданий, направленную на продуцирование собственного речевого высказывания конкретного жанра научного стиля речи (конспекта, тезиса, аннотации, доклада, сообщения и др.) в устной форме.

Предлагаемые в учебном пособии тренировочные задания способствуют выработке прочных практических навыков, необходимых для овладения русским языком как иностранным.

Итогом занятия является подготовка текста указанного жанра на предложенную тему и выступление с ним.

Сначала курсанты выполняют подготовительные задания, направленные на отработку речевого материала. При выполнении данных заданий осознаются и воспроизводятся структурные компоненты текста, формируются условия для его последующего воспроизведения.

На первом этапе осуществляется знакомство с лексикой текста, обращается внимание на фонетические и лексические особенности ключевых слов текста. Далее продолжается работа с новыми лексическими единицами на уровне предложения, рассматриваются сочетаемостные особенности слов и словосочетаний, при чтении предложений совершенствуются интонационные навыки.

Далее целесообразно предложить модель учебно-научного текста определенного жанра. При работе с текстом курсанты обращают внимание на речевые клише, далее анализируют текст с точки зрения научной речи – обучающимся необходимо найти в нем признаки научного стиля речи.

Затем следуют речевые упражнения, цель которых – развитие навыков устной или письменной речи иностранных военнослужащих.

Заключительным этапом занятия является подготовка произведения определенного жанра научного стиля речи на предложенную тему с опорой на полученные на занятии знания и прочитанный текст.

Такая система работы позволяет курсантам создавать собственные произведения жанров устной и письменной научной речи. При понимании структуры текста того или иного жанра, наличии его модели, усвоении языковых средств составление собственного учебно-научного текста на основе предложенного материала не вызывает у курсантов затруднений.

В настоящее время в связи с переходом академии на ФГОС 3+ кафедрой подготовлено новое учебное пособие «Иностранный (русский) язык. Жанры научного стиля речи».

Пособие рассчитано на 12 практических занятий:

- Конспект как жанр научного стиля речи. Правила конспектирования;

- Тезисы как жанр научного стиля речи;
- Структура и языковое оформление тезисов;
- Реферат как жанр научного стиля речи;
- Структура и языковое оформление реферата;
- Аннотация научной работы;
- Структура и языковое оформление аннотации;
- Доклад как жанр научного стиля речи;
- Структура и языковое оформление доклада;
- Научное сообщение;
- Структура и языковое оформление научного сообщения;
- Курсовая работа: структура и языковое оформление.

Материал пособия позволяет пополнять языковые и профессиональные знания обучающихся и развивать их речевые умения и навыки, необходимые для осуществления непосредственного общения в учебно-профессиональной сфере, в конкретной коммуникативной ситуации.

Все занятия построены на основе специальных текстов, входящих в модуль «Применение боевых средств ПВО СВ в бою». Это тексты из дисциплин «Тактика подразделений войсковой ПВО», «Общая тактика», «Военное искусство» и др. В ходе работы с текстами специальных дисциплин осуществляется усвоение иностранными военнослужащими (ИВС) специальной лексики и синтаксических конструкций, необходимых для речевой коммуникации в учебно-профессиональной сфере деятельности.

На всех занятиях не только вводится и закрепляется специальная лексика и синтаксические конструкции, характерные для учебно-научных текстов по дисциплинам модуля «Применение боевых средств ПВО СВ в бою», но также развиваются навыки составления текстов, принадлежащих к жанрам научного стиля речи, которые наиболее актуальны для обучающихся (конспект, тезисы, реферат, аннотация, доклад, научное сообщение, курсовая работа).

Приведем фрагмент пособия в качестве примера обучения научной речи иностранных военнослужащих.

Занятие «Доклад как жанр научного стиля речи»

Основные понятия:

жесты, интонация, мимика;
устная научная речь; устные научно-информативные жанры;
доклад; монографический, обзорный, продуктивный,
репродуктивный, информативный, индикативный;
этапы подготовки доклада.

1 учебный вопрос. Доклад. Виды докладов

Прочитайте текст и назовите особенности устной научной речи.

Устная научная речь

Любой язык существует в двух формах – устной и письменной. Устная речь – это речь звучащая, она создается в процессе разговора. Научный стиль речи, в основном, реализуется в письменной форме и характеризуется использованием специальной научной и терминологической речи, сложных синтаксических конструкций. Таким образом, устная научная речь совмещает в себе признаки устной речи и научного стиля речи.

К языковым особенностям устной научной речи относят следующие:

использование терминов и конструкций научного стиля речи;
использование цепочки существительных в родительном падеже;
отсутствие употребления личного местоимения Я и глаголов в форме 1 лица единственного числа;
использование вводных слов и словосочетаний;
использование риторических вопросов и обращений.

К устным научно-информативным жанрам относятся сообщение, лекция, доклад.

Их объединяют следующие особенности:

передача информации в устной форме;
доступность и понятность информации (слушатели должны понимать, о чем идет речь);
публичный характер высказываний, то есть с данными текстами выступают перед группой людей;
дробная, порционная подача информации, ее деление на части, которые содержат одну порцию нового;
учет того, что слушатели будут фиксировать (по-разному) важную для них информацию в письменной форме;
подготовленный характер высказываний;
монологический характер всех рассматриваемых жанров.

Доклад

Доклад – 1. Сообщение на определенную тему, с которым выступают перед аудиторией (публикой); текст такого сообщения.
2. Официальное сообщение о чем-либо руководителю, начальнику.

Доклад – вторичный текст; относится к устным жанрам НСР. Продолжительность доклада, как правило, составляет 10-15 минут.

Научный доклад – это научное сообщение на семинарском занятии, заседании студенческого научного кружка или студенческой конференции; сообщение о постановке проблемы, о ходе исследования, о его результатах.

В зависимости от количества источников, подлежащих анализу, выделяют обзорные (несколько источников) или монографические доклады (один источник или его часть).

В зависимости от содержательных характеристик доклады делятся информативные (компактно излагается содержание первичного источника(ов)) и индикативные доклады (фиксируются значимые аспекты первоисточника – новизна, оригинальность, спорные моменты).

По степени акцентированности авторской позиции – репродуктивные (воспроизведение содержания первоисточника) и продуктивные (с выраженной авторской позицией) доклады.

Ответьте на вопросы:

- 1. Что представляет собой устная речь?*
- 2. Какие языковые особенности характерны для устной речи?*
- 3. Какие особенности характерны для устной научной речи?*
- 4. Какие жанры устной научной речи вы знаете?*
- 5. Что представляет собой доклад?*
- 6. Какова продолжительность выступления с докладом?*
- 7. Где выступают с докладом?*
- 8. Какие виды докладов выделяют в зависимости от количества источников?*
- 9. На какие виды доклады делятся в зависимости от содержательных характеристик?*
- 10. Какими могут быть доклады по степени акцентированности авторской позиции?*

Задание 1. Прочитайте примеры докладов. Как вы думаете, к какому типу в зависимости от количества источников, в зависимости от содержательных характеристик, по степени акцентированности авторской позиции они относятся?

1)

Уважаемые товарищи и курсанты!

Тема моего доклада – «Состав, организация и основное вооружение частей войсковой ПВО».

Что представляют собой войска войсковой ПВО?

По мнению специалистов, войска войсковой ПВО ВС РФ – это межвидовой род войск, который включает в себя соединения, части и подразделения ПВО Сухопутных войск, Воздушно-десантных войск, сухопутных и береговых войск ВМФ.

Для чего предназначены войска В ПВО?

Войска войсковой ПВО ВС РФ предназначены для прикрытия от ударов с воздуха группировок Сухопутных Войск, соединений и частей Воздушно-десантных войск, сухопутных и береговых войск ВМФ при подготовке и в ходе боевых действий, а также при выполнении задач в локальных войнах и вооруженных конфликтах.

Далее обратим внимание, на какие виды подразделяются соединения и части в составе войсковой ПВО.

В зависимости от организационной принадлежности соединения, части и подразделения войсковой ПВО подразделяются на фронтовые, армейские (корпусные), дивизионные, бригадные и полковые силы и средства ПВО.

Во-первых, к фронтовым силам и средствам ПВО относятся командный пункт автоматизированного управления войсками ПВО фронта (КП АУВ), зенитная ракетная бригада С–3ООВ1 и радиотехническая бригада.

Во-вторых, к армейским (корпусным) силам и средствам ПВО относятся командный пункт автоматизированного управления войсками ПВО армии (КП АУВ), зенитная ракетная бригада «Бук» и отдельный радиотехнический батальон.

В-третьих, к дивизионным силам и средствам ПВО относятся взвод управления начальника ПВО дивизии, зенитный ракетный (артиллерийский) полк.

В-четвертых, к бригадным средствам относятся отдельный зенитный ракетный (зенитный артиллерийский) дивизион и отдельный зенитный ракетно-артиллерийский дивизион.

В-пятых, к полковым средствам относится зенитный дивизион.

Остановимся на вооружении зенитных ракетных формирований войсковой ПВО.

Как известно, на вооружении зенитных ракетных формирований войсковой ПВО состоят различные по способу наведения ракет,

достижимости и точности стрельбы зенитные ракетные комплексы, также зенитные пушечно-ракетные комплексы.

Кроме того, для обеспечения боевых действий соединений и частей войсковой ПВО в их состав входят подразделения специальных войск: инженерных, РХБ защиты, связи и тыла.

Итак, сделаем вывод: войска войсковой ПВО имеют сложную структуру, включают в свой состав соединения, части и подразделения ПВО Сухопутных войск, Воздушно-десантных войск, сухопутных и береговых войск ВМФ, а также подразделения специальных войск.

Доклад закончен.

2)

Уважаемые товарищи преподаватели и курсанты!

Вашему вниманию представляется доклад по статье А.П. Ильина, Д.Н. Шапкина «К вопросу о месте радиоэлектронной разведки, радиоэлектронной борьбы и радиоэлектронной маскировки в информационной борьбе», напечатанной в журнале «Военная мысль» № 1 за 2008 год (с. 25-30), в которой рассматриваются взаимосвязи радиоэлектронной разведки, радиоэлектронной борьбы и радиоэлектронной маскировки, их цели и задачи.

Как известно, в настоящее время на страницах военной печати значительное внимание уделяется рассмотрению вопросов борьбы в информационной сфере, которая реализуется при помощи присущих ей радиоэлектронно-информационных составляющих: радиоэлектронной разведки, радиоэлектронной борьбы и радиоэлектронной маскировки.

Однако в ранее опубликованных статьях различные аспекты указанных составляющих рассматривались отдельно и без их взаимосвязи в рамках единой системы информационной борьбы в военной сфере, без должного анализа данных категорий военной науки и практики как составных частей общей военно-научной области – борьбы в информационной сфере.

В начале данной статьи говорится об общих свойствах, присущих радиоэлектронной разведке, радиоэлектронной борьбе и радиоэлектронной маскировке в рамках содержания информационной борьбы в военной сфере.

В основной части статьи авторы подробно останавливаются на целях и задачах радиоэлектронной разведки, радиоэлектронной борьбы и радиоэлектронной маскировки.

Далее А.П. Ильин и Д.Н. Шапкин рассматривают взаимосвязи радиоэлектронной разведки, радиоэлектронной борьбы и радиоэлектронной маскировки, которые позволяют с единых позиций

сформулировать и уточнить принципы данных радиоэлектронно-информационных составляющих, а также определить общие подходы к оценке их эффективности в рамках системы информационной борьбы в военной сфере.

Рассмотренные взаимосвязи радиоэлектронной разведки, радиоэлектронной борьбы и радиоэлектронной маскировки, их цели и задачи позволяют, на наш взгляд, с единых позиций сформулировать и уточнить принципы данных радиоэлектронно-информационных составляющих, а также определить общие подходы к оценке их эффективности в рамках системы информационной борьбы в военной сфере.

Кроме этого, по нашему мнению, развитие затронутых в данной статье теоретических положений позволит органам военного управления обосновать практические рекомендации по выбору средств и способов комплексного воздействия на перспективные системы управления противника, имеющие в своем составе системы отождествления (распознавания) обстановки по работе радиоэлектронных средств и систем. Очевидно, что эти вопросы требуют более детального рассмотрения.

В заключение авторы делают вывод, что высокие темпы информатизации и радиоэлектронизации вооруженной борьбы обуславливают необходимость решения на качественно новом уровне следующих задач:

во-первых, выработки единства взглядов на роль и место радиоэлектронной разведки, радиоэлектронной борьбы и радиоэлектронной маскировки как радиоэлектронно-информационных составляющих информационной борьбы в военной сфере;

во-вторых, разработки руководящих документов по взаимодействию органов управления, частей (подразделений) радиоэлектронной разведки, радиоэлектронной борьбы и радиоэлектронной маскировки;

в-третьих, уточнения функций службы радиоэлектронной борьбы по организации радиоэлектронной маскировки в формах применения сил (войск) ВМФ в мирное и военное время.

Доклад закончен.

Задание 2. Определите, в каком докладе могут использоваться данные предложения.

1. Нам кажется, что развитие затронутых в данной статье теоретических положений позволит органам военного управления обосновать практические рекомендации по выбору средств и способов

комплексного воздействия на перспективные системы управления противника, имеющие в своем составе системы отождествления (распознавания) обстановки по работе радиоэлектронных средств и систем. (*продуктивный – репродуктивный*)

2. В данной статье анализируются взаимосвязи радиоэлектронной разведки, радиоэлектронной борьбы и радиоэлектронной маскировки, их цели и задачи. (*обзорный – монографический*)

3. Данная статья является актуальной, так как представляет рассмотрение указанного вопроса с новой точки зрения. (*информативный – индикативный*)

4. Во всех изученных нами источниках войска войсковой ПВО ВС РФ рассматриваются как межвидовой род войск, который включает в себя соединения, части и подразделения ПВО Сухопутных войск, Воздушно-десантных войск, сухопутных и береговых войск ВМФ. (*обзорный – монографический*)

Задание 3. Продолжите предложения, опираясь на теоретический материал занятия.

1. Жанрами устной научной речи являются
2. Продолжительность доклада составляет ... минут.
3. Доклад представляет собой ... текст.
4. Доклады могут быть обзорными или монографическими в зависимости от
5. Доклады делятся на информативные и индикативные в зависимости от
6. По степени акцентированности авторской позиции доклады могут быть

2 учебный вопрос. Этапы подготовки доклада

Ознакомьтесь с текстом.

1. Определение цели доклада.
2. Подбор необходимого материала содержания доклада.
3. Составление плана доклада, распределение собранного материала в необходимой логической последовательности.
4. Композиционное оформление доклада.
5. Запоминание текста доклада, подготовка тезисов выступления.
6. Репетиция выступления с докладом, т.е. произнесение доклада с соответствующей интонацией, мимикой, жестами.

Задание 4. Соотнесите вид доклада с его целью.

Таблица

1. Доклад на семинаре	а) краткое и последовательное изложение основного содержания работы, выводов и рекомендаций, сделанных студентом (курсантом) в результате проведенного исследования.
2. Доклад на защите курсовой или дипломной работы	б) краткое информирование участников о предложенной теме.
3. Доклад на конференции	в) раскрытие основного содержания учебного вопроса занятия.
4. Доклад на заседании военно-научной секции	г) развернутое изложение определенной научной проблемы (темы, вопросы) с целью получить оценку результатов со стороны коллег и в ходе дискуссии выявить новые идеи и подходы.

Задание 5. Прочитайте текст. Озаглавьте его, выделите смысловые части.

Противовоздушная оборона является комплексом шагов и боевых действий войск по борьбе против средств воздушной атаки неприятеля с целью отвращения (уменьшения) утрат среди народонаселения, урона объектам и войсковым группировкам от ударов с воздуха. Для отражения (срыва) нападений (ударов) воздушного неприятеля формируются системы ПВО.

Полный комплекс ПВО охватывает системы: разведки воздушного неприятеля, оповестительных действий о нем войск; истребительной авиации заслона; зенитного ракетно-артиллерийского заслона; организации РЭБ; маскирования; управления и т. д.

ПВО бывает:

зональной – для защиты отдельных районов, в пределах которых размещены объекты прикрытия;

зонально-объектовой – для совмещения зональных ПВО с прямым заслоном особо-важных объектов;

объектовой – для обороны отдельных особо-важных объектов.

Мировой опыт войн превратил противовоздушную оборону в одну из важнейших составных в общевойсковом бою. В августе 1958-го года сформировались войска противовоздушной обороны сухопутных войск, а позднее из них организовалась войсковая противовоздушная оборона ВС РФ.

До конца пятидесятых годов ПВО СВ были оснащены зенитными артиллерийскими комплексами той поры, а также специально разработанными перевозимыми зенитными ракетными комплексами. Наряду с этим, чтобы надежно прикрывать войска в боевых действиях подвижной формы, потребовалось наличие высококомобильных и высокоэффективных ЗРК, из-за возрастания боевых возможностей средств воздушной атаки.

В середине семидесятых годов закончилась организация первой генерации зенитно-ракетных вооружений войск ПВО. Войска получили новейшие ракеты ПВО и знаменитые: «Круг», «Куб», «Оса-АК», «Стрела-1 и 2», «Шилка», новые РЛС и много прочей новейшей на ту пору техники. Сформированными зенитно-ракетными комплексами легко поражались почти все аэродинамические цели, поэтому они принимали участие в локальных войнах и вооруженных конфликтах.

Появилась надобность в разработке и применении системных подходов к аргументации классификации и свойств вооружений второй генерации. Потребовалось создавать системы вооружений, сбалансированных по классификациям и видам поражаемых объектов и перечня ЗРК, объединенных в единую систему управления, снабженных РЛС-разведкой, связью и техническим оборудованием. И такие системы вооружений создали. В восьмидесятых годах войска ПВО в полной мере были обеспечены С-300В, «Тор», «Бук-М1», «Стрела-10М2», «Тунгуска», «Игла» и новейшими РЛС.

В зенитных ракетных и зенитных ракетно-артиллерийских подразделениях, частях и соединениях произошли перемены. Они стали неотъемлемыми составными частями в общевойсковых формированиях от батальонов до фронтовых объединений и стали единой системой ПВО в военных округах. Это повысило результативность боевых применений в группировках войск ПВО военных округов и обеспечило эшелонированную на высотах и дальностях мощь огневого воздействия по противнику с высокой плотностью огня из зенитных орудий.

В конце девяностых годов для усовершенствования командования, в войсках ПВО СВ, соединениях, войсковых частях и подразделениях ПВО Береговой охраны ВМФ, воинских частях и подразделениях ПВО ВДВ, в соединениях и воинских частях ПВО резерва Верховного Главнокомандующего произошли перемены. Их объединили в войсковую противовоздушную оборону ВС РФ.

Соединениями и частями войсковых ПВО решаются порученные им задания по взаимодействию с силами и средствами ВС и ВМС.

На войсковые ПВО в мирное время возлагаются следующие задачи:

мероприятия по поддержанию сил ПВО военных округах, соединениях, частях и подразделениях ПВО Береговой охраны ВМС, частях и подразделениях ПВО ВДВ в боеготовности к опережающим развертываниям и отражениям вместе с силами и средствами ПВО видов ВС РФ атак средствами воздушных нападений;

несение боевого дежурства в пределах зоны действия военных округов и в общих систем ПВО государства;

последовательность наращивания боевых составов в соединениях и частях ПВО, которые выполняют задания на боевом дежурстве, когда введены высшие степени боеготовности.

В военное время войсковая ПВО организует:

мероприятия по комплексному, эшелонированному в глубину прикрытие от атак средствами воздушных нападений противником на группировки войск, военные округа (фронтам) и войсковые объекты по всей глубине их оперативных построений, при этом взаимодействуя с силами и средствами ПВО и иными видами и родам войск ВС;

мероприятия по непосредственному прикрытие, в которые входят общевойсковые объединения и соединения, а также соединения, части и подразделения Береговой охраны ВМС, соединения и части ВДВ, ракетные войска и артиллерия в виде группировок, авиационные аэродромы, командные пункты, важнейшие тыловые объекты в районах сосредоточений, при выдвижениях, занятиях указанных зон и при операциях (боевых действиях).

К важнейшим направлениям в совершенствовании и развитии войсковых ПВО в общей сложности относят:

оптимизацию организационно-штатных строений в органах управления, соединениях и частях ПВО, соответственно возложенным задачам;

модернизацию в зенитно-ракетных системах и комплексах, разведсредствах для того, чтобы продлить сроки эксплуатации и их интегрирования единой системой ВКО в государстве и в ВС с наделением их функциями нестратегических противоракетных средств в театрах военных действий;

вырабатывание и ведение единой техполитики по сокращению типов вооружений, военной техники, их унифицирование и недопущение дублирования в разработках;

обеспечение перспективных систем вооружений ПВО новейшими средствами автоматизирования управлением, связью, активными, пассивными и другими нетрадиционными видами разведдеятельности, многофункциональными зенитно-ракетными системами и комплексами

ЗРК новой генерации с использованием критериев «эффективности – стоимости – реализуемости»;

ведение комплекса коллективной боеподготовки войсковых ПВО с иными войсками, учитывая предстоящие боевые задачи и особенности районов дислоцирования, при сосредоточениях главных усилий в подготовке соединениями, частями и подразделениями ПВО высокой боеготовности;

формирование, обеспечение и подготовку резервов для гибкого реагирования на изменения обстоятельств, усиление группировок войск ПВО, восполнение потерь личного состава, вооружений и военной техники;

усовершенствование подготовки офицерского состава в структуре системы военного обучения, увеличение уровня их фундаментальных (базовых) знаний и практической подготовки и последовательности в переходе к непрерывному военному образованию.

Планируется, что в скором времени системой ВКО будет занято одно из главенствующих направлений в стратегической обороне государства и в Вооруженных Силах, станет одной из составных частей, а в дальнейшем она станет чуть ли основным сдерживающим фактором в развязывании войн.

Системы ПВО являются одними из основополагающих в системе ВКО. На сегодняшний день части войсковых ПВО в состоянии результативно разрешать задания противовоздушных и, до некоторой степени, нестратегических противоракетных оборонительных мероприятий в группировках войск по оперативно-стратегическим направлениям. Как показывает практика, на тактических учениях с применением боевой стрельбы все имеющиеся средства войсковых ПВО России в состоянии поражать крылатые ракеты.

ПВО в системе ВКО государства и в его Вооруженных Силах имеют тенденцию расти пропорционально возрастанию к угрозам воздушных нападений. При разрешении заданий ВКО потребуется согласованное общее использование разнородных войск ПВО и ракетно-космической обороны по оперативно-стратегическим направлениям как наиболее действенное, чем отдельное. Это произойдет вследствие возможности при едином замысле и под единоначалием совмещать силу вместе с преимуществами разнородных вооружений и взаимной компенсаций их недостатков и слабых сторон.

Усовершенствование систем ПВО невыполнимо без дальнейшего модернизирования существующих вооружений, перевооружения войск

ПВО в военных округах самыми современными ЗРС и ЗРК, при поставках новейших систем автоматизированного управления и связи.

(Богуславский С. ПВО: Основные положения // <https://militaryarms.ru/voennaya-texnika/artilleriya/pvo/>
(дата обращения 11.03.2018)

Задание 6. Заполните таблицу, запишите основные положения к каждому пункту плана.

Таблица

План	Основные положения
1. Определение войсковой ПВО.	
2. Состав войсковой ПВО.	
3. Этапы создания войсковой ПВО.	
4. Задачи войсковой ПВО: а) в мирное время; в) в военное время.	
5. Направления в совершенствовании и развитии войсковой ПВО.	
6. ПВО в системе ВКО.	

Задание 7. Опираясь на материал задания 6, закончите предложения.

Уважаемые товарищи преподаватели и курсанты!

В докладе рассматриваются (что ? И.п.) _____.

Очевидно, данная тема является актуальной для (кого? Р.п.) _____,

потому что _____.

По мнению специалистов, войсковая ПВО – это (что ? И.п.) _____.

Как известно, в состав войсковой ПВО входят (что ? И.п.) _____.

Обратим внимание на (что? В.п.) _____.

Следует заметить, что _____.

В заключение сделаем вывод, что _____.

Задание для самостоятельной работы

Задание 8. Запишите тезисы к докладу на одну из тем, изученных ранее:

- 1) Тактика в XX в.
- 2) Высокоточное оружие армий иностранных государств.
- 3) Радиоэлектронная борьба в боевых действиях вооруженного противника и подразделений войсковой ПВО.

4) Способы ведения радиоэлектронной борьбы пассивными помехами.

5) Основы боевого применения подразделений войсковой ПВО в бою.

6) Боевые действия подразделений войсковой ПВО в обороне.

7) Войсковая ПВО: основные положения.

Также рекомендуется, если позволяет оборудование класса, использовать компьютерные обучающие или обучающе-контролирующие программы. Компьютерные программы позволяют оптимизировать учебный процесс или могут использоваться для сопровождения учебного процесса и выполнения задач компьютерно-поддерживаемого обучения.

Так, например, на занятиях по изучению особенностей доклада как жанра научного стиля речи целесообразно использовать обучающе-контролирующую программу «Жанры научного стиля речи. Устная речь».

Данная программа имеет большие возможности для самостоятельной работы курсантов, развития навыков анализа, поиска и отбора необходимой информации, навыков самоконтроля.

Каждое задание обучающего блока сопровождается полем «Проверь себя!», что позволяет курсантам работать с данной программой самостоятельно и корректировать полученные знания.

В конце курсанты выполняют контролирующие задания – заполнение таблицы и тест из 10 вопросов, за которые получают оценку. Если иностранные военнослужащие получили оценку «неудовлетворительно», они имеют возможность еще раз запустить программу и пройти тест, опуская задания обучающего блока. Такая структура программы дает возможность использовать контролирующий блок и в начале следующего занятия, чтобы проконтролировать степень изученного материала.

Таким образом, подобная система работы – с учебным пособием и компьютерными программами, созданными на основе профессиональных текстов, позволяет сформировать способность у иностранцев–нефилологов к письменной и устной деловой коммуникации, чтению и переводу текстов по профессиональной тематике на одном из иностранных языков; а также создавать письменные речевые произведения следующих жанров: доклад на семинаре, доклад на конференции, доклад на защите курсовой и дипломной работы, научное сообщение. Изучение особенностей и жанров устной научной речи на занятиях по русскому языку как иностранному направлено на формирование профессиональной коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих, которая включает в себя

умение ориентироваться и реализовывать свои коммуникативные задачи в учебной и в учебно-научной и профессиональной сфере.

Список литературы

1. Андриюшина Н.П. Требования по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль. 3-е изд., 2013. – 64 с.
2. Бурченкова А.А. Изучение жанров устной научной речи на занятиях по русскому языку с иностранными курсантами // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. – № 11 (53). Часть 1. – С. 44-47.
3. Бурченкова А.А. К вопросу о создании пособия по изучению жанров научного стиля речи иностранными курсантами. Из опыта работы // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Сб. научн. ст. участников XIV Междунар. научн.-практ. конф. 22-24 апреля 2015 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.А. Герцена. 2015. – С. 319-322.
4. Бурченкова А.А., Василевская А.Л. «Русский язык. Научная речь». Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2014. – 115 с.
5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Андриюшина Н.П. и др. М. – СПб.: Златоуст, 2001. – 36 с.
6. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. М. – СПб.: Златоуст, 1999. – 36 с.
7. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый – второй сертификационный уровень. Профессиональные модули. М. – СПб.: Златоуст, 2000. – 36 с.
8. Стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. М. – СПб.: Златоуст, 1999. – 36 с.
9. Стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. М. – СПб.: Златоуст, 2001. – 40 с.

ГЛАВА 10. ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБУЧАЮЩИЙ КУРС «ПАДЕЖНАЯ ГРАММАТИКА» НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE (КОРРЕКТИВНЫЙ КУРС РУССКОЙ ГРАММАТИКИ – БУДУЩЕМУ СПЕЦИАЛИСТУ)

*Злобина Светлана Алексеевна
старший преподаватель*

*Подготовительного отделения для иностранных обучающихся
Института филологии и языковой коммуникации
Сибирского федерального университета,*

Красноярск, Россия

E-mail: svetlana-zlobina@mail.ru

В современных условиях развития общества иноязычное общение становится тем существенным компонентом, необходимым для становления языковой личности человека на различных этапах ее развития. На сегодняшний день наиболее мощным фактором обучения становятся ресурсы и средства общения, предоставляемые с помощью различных информационных технологий. Данное направление представлено в работах русских и зарубежных исследователей: Э.Г. Азимов, О.И. Руденко-Моргун, А.Д. Гарцов, Дж. Хиггинс, М. Леви и др.

Следует отметить, что компьютер в обучении грамматике выступает как тренажер, помогающий учащемуся овладеть рутинными аспектами языка с помощью тренировочных упражнений, как канал общения и источник получения информации из различных баз данных, как средство презентации аудиовизуальной информации и т. д.

На наш взгляд курсовое обучение такому аспекту грамматики как предложно-падежная система поможет иностранным учащимся, изучившим основы русской грамматики и желающим существенно увеличить свой лексический запас, в том числе из языка будущей специальности, скорректировать знания по падежной системе русского языка, улучшить коммуникативные умения в социально-бытовой и профессиональных сферах общения, т.к. в разделе курса представлен словарь терминов специальной лексики. Данный раздел курса будет особенно полезен иностранным студентам, которые завершили свое обучение на подготовительном отделении, но хотят продолжить совершенствование формирования своих грамматических навыков в дальнейшем при изучении языка специальности в Вузе.

Средой разработки электронного обучающего курса интерактивного курса (образовательного Web-сайта) послужила среда

Moodle. В качестве Web-сервера использовался – <http://moodle1.uzhur.org>.
<http://study.sfu-kras.ru/course/view.php?id=360>

Основным средством обучения в системе Moodle является разработанный нами электронный обучающий курс, который можно охарактеризовать как индивидуализированный сетевой курс, являющийся средством организации самостоятельной работы по изучению падежной системы русского языка иностранных учащихся с использованием информационных ресурсов сети Интернет, координируемый посредством участия в таких элементах курса как:

wiki; глоссарий; задание; лекция; обратная связь; опрос; форум; тест; упражнение; грамматический чат.

Работа по данному электронному курсу включает в себя три этапа: знакомство с курсом; работа по курсу, подведение итогов процесса обучения. Остановимся подробнее на каждом из его этапов.

Знакомство с курсом. Предполагается, что иностранные учащиеся владеют русским языком в объеме базового уровня, умеют пользоваться компьютером и Интернетом, поэтому на данном этапе происходит ознакомление со структурой курса (внешней оболочкой, целями, требованиями к курсу). Для того чтобы стать участником курса, слушателю необходимо следовать следующей инструкции:

Вы в первый раз на нашем сайте?

Для доступа к курсу вам необходимо создать учетную запись на сайте.

Пошаговая инструкция:

1. Заполните новую учетную запись (форму, содержащую данные о вас).

2. На ваш e-mail будет отправлено письмо.

3. Прочитайте письмо и проследуйте по ссылке, которую оно содержит.

4. Учетная запись будет подтверждена и система вас идентифицирует.

5. Выберите заинтересовавший вас курс.

6. Если для записи на курс требуется знание кодового слова, учитель сообщит его вам.

7. Итак, у вас появился полный доступ к курсу: с этого момента вы будете пользоваться своим пользовательским именем и паролем, чтобы попасть на него.

От участника курса требуется завести себе почтовый адрес с почтой gmail.com, чтобы в дальнейшем использовать все разновидности работы в

google (Календарь. Документы: Текстовые документы. Таблицы. Презентации. PDF- файлы. Фотографии и т.д.).

Затем перед ним открывается страница с курсом (структура).

С левой стороны:

- 1) Люди (Участники);
- 2) Элементы курса;
- 3) Поиск по форумам;
- 4) Управление;
- 5) Мои курсы

С правой стороны:

- 1) Новостной форум;
- 2) Наступающие события

Посередине:

Заголовки тем

Разделы курса подразделены на темы, изучаемые в курсе «Падежная грамматика» и обозначены числами, общее количество тем: 18, в соответствии со структурой 18-недельного курса. Необходимой частью ознакомления с курсом является получение требований (Syllabus) и структуры курса (тематического плана).

Работа по курсу. Данный этап представляет собой процесс обучения грамматическим навыкам общения в устной и письменной форме и состоит из выполнения определенного рода заданий, направленных на развитие у иностранных учащихся языковой, коммуникативной компетенций, а также формированию мыслительных операций на основе алгоритмических действий при работе над изучаемым разделом. На выполнение каждого задания даются определенные сроки, но не существуют точных границ для участия в таких формах беседы как форум, грамматический чат, глоссарий (Грамматический минимум).

Общение с преподавателем осуществляется на уроке, либо во внеурочное время посредством отправки выполненных заданий по email, получения консультаций (Грамматический чат), участия в форумах и оценивании результатов деятельности участников курса посредством оценки: неудовлетворительно (менее 60%), удовлетворительно (от 60% и выше).

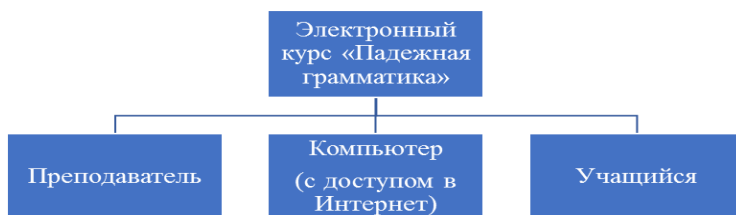
Завершающий этап: этап, на котором происходит итоговая аттестация участников курса в заочной (для иногородних) или очной форме (присутствие на защите своих работ).

Рассмотрим данные этапы более подробно. Электронный курс дистанционного обучения падежной системе русского языка предназначен для иностранных учащихся с базовым уровнем владения и является

дополнительным элементом самостоятельного изучения падежной грамматики русского как иностранного.

Разработанная и апробированная нами методика представленного электронного курса обучения падежной грамматике представляет собой систему интерактивного взаимодействия между преподавателем и учащимся с помощью выполнения различного рода заданий на компьютере, обеспечивающих развитие умений самостоятельного алгоритмического мышления.

Рис.1. Взаимосвязь между объектами обучающей системы Moodle



Преподаватель – предоставляет информацию о курсе и его содержательных компонентах; контролирует процесс обучения (оценивает результаты учащихся).

Учащийся – регистрируется в системе путем предоставления информации о себе для участия в выбранном электронном курсе; выполняет все типы заданий в предложенном курсе. Электронный курс – содержит информацию о содержательных компонентах курса, включая характер выбранного типа заданий.

Компьютер – операционная система Windows, доступ в Интернет.

Данный электронный курс содержит в себе следующие элементы:

Новостной форум Форум

Требования к курсу: "Коррективный курс русской грамматики для иностранных учащихся" Ресурс

Сетевые учебники и дополнительные материалы по РКИ документ PDF

Полезная ссылка файл

Грамматический минимум Глоссарий
Русский язык-будущему специалисту

В машине или НА машине? Wiki


Грамматический Чат


Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс

 Рабочая тетрадь по устной практике русского языка как иностранного Ресурс

1. Имя существительное: именительный падеж (понятие об одушевленности и неодушевленности; род: мужской, женский и средний).


 Имя существительное документ PDF


 Ссылка из Wiki файл


 Вопрос. Задание

 Найди пару: род существительных файл


Род существительных Тест


 Нужно ли разграничивать существительные м.р. и ж.р. оканчивающиеся на Ъ? Форум

 Case файл

 http://learnrussianspeakrussian.org/wiki/Russian_Cases файл

 Время говорить по-русски! файл


 Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс

 Рабочая тетрадь по устной практике Ресурс


2. Число имен существительных в русском языке. Особые случаи образования мн. числа имен существительных

 Множественное число существительных (Plural forms) документ PDF

 Задание 1.

 Найди пару: число существительных файл

 Задание 2.

 Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс


 Рабочая тетрадь по устной практике русского языка Ресурс

3. Одно число у имени существительного: единственное (одежда) или множественное (брюки).


 Только ед.ч. у существительных (only singular) документ PDF


 Только мн.ч. у существительных (only plural) документ PDF


 Задание 1

 Задание 2






























Число существительных Тест


 Найдите пару: число существительных файл

 Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс


 Рабочая тетрадь по устной практике Ресурс


4. Именительный падеж. Согласование существительных с прилагательными в роде и числе. Прилагательные-антонимы.

- Имя прилагательное Тест
- Видео по теме "Имя прилагательное" Ресурс
- Найдите пару: антонимы файл
- Имя прилагательное. Adjectives. документ PDF
- Антонимы документ PDF
- Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс
- Рабочая тетрадь по устной практике Ресурс
- 5. Предложный падеж: локальность (в, на).
- Prepositions: в или на? документ PDF
- Предложный падеж в значении локальности (в /на) Тест
- Предлоги в и на файл
- Поговорим Задание
- Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс
- Рабочая тетрадь по устной практике Ресурс
- 6. Предложный падеж: объект мысли, чувств, восприятия (о, об, обо).
- Коротко об употреблении П.п. в значении объекта мысли, чувств и восприятия документ PDF
- Предлоги о, об, в, на Тест
- Поделимся впечатлениями Задание
- Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс
- Рабочая тетрадь по устной практике Ресурс
- 7. Винительный падеж без предлогов. Значение и употребление.
- Винительный падеж файл
- Винительный падеж без предлогов Тест
- Найди пару: глаголы в В.п. файл
- Подумаем вместе Задание
- Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс
- Рабочая тетрадь по устной практике Ресурс
- 8. Винительный падеж: место (в, на).
- Различие предлогов в и на Ресурс
- Выберите предлог в или на Тест
- Расскажите Задание
- Исправь ошибки в тексте Задание
- Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс


 Рабочая тетрадь по устной практике Ресурс


9. Родительный падеж: принадлежность (у кого есть кто, что и нет кого, чего).


 Родительный падеж в значении принадлежности Ресурс

 Р.п. в значении принадлежности Тест


 Расскажите Задание

 Найди отличия (10) Задание

 Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс


 Рабочая тетрадь по устной практике Ресурс


10. Родительный падеж: обозначение меры, количества.


 Таблица Р.п. (слова много, мало, несколько, числительные) документ PDF

 Давайте подумаем Задание


 Поделитесь Задание

 Угадайте Тест


 Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс

 Рабочая тетрадь по устной практике Ресурс


11. Родительный падеж: место (с, из).

 Различие предлогов С и ИЗ Ресурс

 Различие предлогов с и из в Р.п. Тест


 Как правильно? Опрос


 Найди пару: П.п.-Р.п. файл

 Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс

 Рабочая тетрадь по устной практике русского языка Ресурс


12. Родительный падеж: время (с... до), место (из-под...).


 Родительный падеж с предлогами документ PDF

 Родительный падеж с предлогами Тест

 Расскажите Задание

 Как понять? Задание


 Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс

 Рабочая тетрадь по устной практике Ресурс


13. Дательный падеж: адресат действия (кому? чему?).


 Дательный падеж без предлогов Ресурс

 Дательный падеж без предлогов Тест

 Подумаем Задание

 Почему так говорят? Задание


 Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс


 Рабочая тетрадь по устной практике русского языка Ресурс


 Чай вдвоем "Москва слезам не верит" звуковой файл


 Из кф "Москва слезам не верит" звуковой файл.


14. Дательный падеж: можно, нужно, необходимо, нельзя.

 Квота на труд Ресурс

 Что "можно", а что "нельзя" иностранцу в России Форум

 Д.п. со словами можно, нельзя, необходимо Тест


 Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс


 Рабочая тетрадь по устной практике русского языка Ресурс

15. Дательный падеж: место, направление (к, по).


 Мой день Задание

 Дательный падеж с предлогами К, ПО Тест

 Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс


 Рабочая тетрадь по устной практике русского языка Ресурс


16. Творительный падеж: орудие действия (кем?, чем?). Глаголы: писать, рисовать, быть, стать, работать, заниматься и т.д.


 Творительный падеж без предлогов Ресурс

 Творительный падеж без предлогов Тест


 Давайте представим Задание

 Ваше мнение Форум

 Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс


 Рабочая тетрадь по устной практике русского языка Ресурс


17. Творительный падеж: совместность (с кем?, с чем?). Глаголы: встречаться-встретиться, знакомиться-познакомиться и т.д.

 Давайте представим Задание

 Глаголы в Творительном падеже (табличка) документ PDF

 Подумаем Задание


 Творительный падеж с глаголами на -СЯ Тест


 Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс


 Рабочая тетрадь по устной практике русского языка Ресурс


18. Итоги курса. Презентации иностранный учащихся по теме "Падежи в русском языке" или проведение уроков по теме "Я выбираю... падеж".


Для чего русскому языку нужен падеж? Форум

 Выдержки из статьи с сайта... документ PDF

 Еще одно мнение о падежах документ PDF

 Quiz Падежи файл

 Падежи-предлоги документ PDF

 Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для иностранцев Ресурс

 Рабочая тетрадь по устной практике Ресурс

Рассмотрим задания, направленные на формирование и развитие алгоритмического способа мышления иностранных учащихся в представленном электронном курсе.

Это могут быть задания следующего типа:

1) Wiki: В машине или НА машине?

Учащимся необходимо ответить на поставленный вопрос, используя алгоритмический способ мышления (в каких ситуациях общения мы говорим: «Я еду в машине», а когда мы скажем: «Я в машине»).

2) Форум:

(1) Нужно ли разграничивать существительные м.р. и ж.р., оканчивающиеся на Б?

В русском языке много существительных, которые в именительном падеже в мужском и женском роде оканчиваются на мягкий знак: корабль, бровь и т.д. При этом важно уметь разграничивать употребление подобного рода существительных в речи и на письме.

(2) Что "можно", а что "нельзя" иностранцу в России?

После прочтения статьи «Квота на труд», иностранному учащемуся предоставляется возможность высказать свое мнение по данному вопросу, оперируя полученной информацией и приведя примеры из собственного опыта проживания в России.

(3) Ваше мнение. «Невозможно работать для других, не работая для себя» (Жан-Жак Руссо).

Иностранные учащиеся участвуют в обсуждении данного высказывания известного французского философа, одного из самых влиятельных мыслителей XVIII в., высказывают собственное мнение по данной проблеме.

(4) Для чего русскому языку нужен падеж?

В некоторых языках (китайский) не существует такой морфологической категории как падеж имени существительного. Иностранные учащиеся после прочтения статьи по данной тематике или руководствуясь собственными знаниями, высказывают мнение о том, нужны ли вообще падежи русскому языку и для чего их используют в речи и на письме.

3) Опрос: ? Как правильно? С Украины или из Украины?

Со становлением Украины как самостоятельного отдельного государства возникают вопросы в правильном употреблении предлогов в родительном падеже, так как ранее существовал вариант: на Украине и с Украины, поэтому у многих иностранных учащихся возникает двойкий способ написания подобного рода конструкций.

4) Задания тестового характера:

- (1) Род существительных;
- (2) Имя прилагательное;
- (3) Предложный падеж в значении локальности (в/на);
- (4) Предлоги о, об, в, на;
- (5) Винительный падеж без предлогов;
- (6) Выберите предлог в или на;
- (7) Р.п. в значении принадлежности;
- (8) Угадайте;
- (9) Различие предлогов с и из в Р.п.;
- (10) Родительный падеж с предлогами;
- (11) Дательный падеж без предлогов;
- (12) Дательный падеж со словами можно, нельзя, необходимо;
- (13) Дательный падеж с предлогами К, ПО;
- (14) Творительный падеж без предлогов;
- (15) Творительный падеж с глаголами на –СЯ.

Как отмечает исследователь Анисимов А.Н., «Тесты в СДО Moodle являются основным средством проверки знаний студентов, они позволяют с минимальными затратами времени преподавателя объективно оценить знания большого количества студентов». [1, 166]. Следует отметить, что задания тестового характера в нашем курсе представлены в форме множественного выбора (вопрос в закрытой форме). Студенту задается вопрос и предлагаются варианты ответов (один или несколько), причем очередность вопросов при выполнении теста каждый раз может меняться, поэтому не существует такой проблемы как запоминание ответов в тесте и передача данных другому студенту, так называемая взаимопомощь. Тестирование может проходить на уроке при итоговом или поурочном контроле или во внеурочное время как самостоятельный элемент учебной деятельности учащегося, который в обоих случаях будет оценен преподавателем.

5) Задания, требующие от иностранных учащихся мыслительной активности, развития его познавательных способностей:

- (1) задание-вопрос:

- Подскажите, пожалуйста, какого рода существительные МОЗОЛЬ, ШАМПУНЬ, РОЯЛЬ, ТЮЛЬ, КЕНГУРУ, КАКАО?;

- Загрузите на сайт таблицу, схему в формате doc, либо в любом другом формате, удобном для вас: изменения окончаний существительных мужского, женского и среднего рода;

- Какие из перечисленных существительных употребляются только во мн.ч.: брюки, виноград, малина, мебель, ножницы, очки, весы, цветок, чернила?;

(2) Поговорим. Расскажите о вашем любимом месте в городе. Опишите его словами, или разместите фото.

Поделитесь впечатлениями.

Вы посмотрели фильм в кинотеатре или дома. Поделитесь впечатлениями о просмотренном фильме. Напишите о чем этот фильм, опишите главных героев фильма.

Подумаем вместе. В чем разница между глаголами одевать и надевать?

Приведите примеры.

Расскажите. Где вы были и куда вы ездили на выходных?

Исправь ошибки в тексте.

Поездка за город

На выходных мы хотели поехать в дачу. В дачу ехать совсем недолго – 40 минут в машине. Погода стояла теплая и мы решили выехать из дома рано утром. Когда мы доехали до дачи, было уже 9 часов. Сразу как приехали мы положили наши вещи в пол и повесили одежду в вешалку. Затем мы пошли поливать овощи на грядке и собирать ягоды. На даче у нас красиво: есть и цветы, и ягоды, и много овощей. Потом мы сели пообедали на стол и пошли дальше работать. Вечером мы решили пойти на баню, чтобы помыться. Потом мы стали собираться домой.

Расскажите. Рассказ о себе (кто вы, где вы живете, ваше любимое занятие и т.д.).

Найди отличия. Сравни две картинки и найди отличия.

Давайте подумаем. Как вы понимаете пословицу: "Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей"? Согласны или не согласны с данным выражением?

Поделитесь. Напишите рецепт какого-нибудь вашего любимого блюда. Используйте слова меры, количества.

Расскажите. Расскажите, как работают магазины, банки в вашем родном городе, когда они закрываются на обед, в какое время они не работают.

Как понять? Как вы понимаете следующее выражение: делать всё из-под палки; из-под земли достану.

Подумаем. Как вы понимаете следующее выражение "Москва слезам не верит"?

Прослушайте песню группы "Чай вдвоем": «Москва слезам не верит» или "Александра" из к/ф «Москва слезам не верит».

Почему так говорят. Мы часто слышим поговорку «дареному коню в зубы не смотрят». Вы знаете, почему так говорят?

Расскажите. Расскажите об одном из ваших дней: куда, к кому вы ходили (ездили), кого видели, с кем встречались, что делали.

Давайте представим. Если бы я был девочкой, я бы... Если бы я была мальчишкой, я бы...

б) задания "Hot potatoes"

"Hot Potatoes – инструментальная программа-оболочка, предоставляющая преподавателям возможность самостоятельно создавать интерактивные задания без знания языков программирования и привлечения специалистов в области программирования. Программа разрабатывалась в 1997-2003 г.г. в Центре информационных технологий в гуманитарном образовании Университета Виктории, Канада (<http://web.uvic.ca/hcmc>)" [2, 3-4).

В представленном нами электронном курсе созданы следующие виды упражнений:

1. JQuiz – Викторина – вопросы с множественным выбором ответа («множественный выбор» (multiple choice) – один правильный ответ из нескольких вариантов ответов).

2. JCloze – Заполнение пропусков.

3. JMatch – Установление соответствий (установление соответствий с помощью перемещения элементов мышью).

(1) Match:

- Найди пару (род существительных; число существительных; антонимы; предлоги в и на; глаголы в В.п.; П.п.-Р.п.);

(2) Quiz. Падежи. Задания в тестовой форме на основе множественного выбора по падежной системе русского языка.

(3) Cloze. Употребите нужный предлог в и на в Предложном падеже.

Все упражнения выполняются в режиме тренировки (режим тестирования предусмотрен только для вопросов с множественным выбором ответа), которые иностранные учащиеся могут выполнять самостоятельно после учебных занятий дома или в компьютерном классе. Результат выполнения заданий оценивается в процентах. Неудачные попытки приводят к снижению оценки.

7) знакомство с грамматическим падежным материалом (презентации в виде файлов ppt, pdf (таблицы, пояснения, схемы-алгоритмы).

- (1) Именительный падеж (pdf);
- (2) Множественное число существительных (Plural forms) (pdf);
- (3) Только ед.ч. у существительных (pdf);
- (4) Только мн.ч. у существительных(pdf);
- (5) Имя прилагательное (pdf).
- (6) Антонимы (pdf);
- (7) Prepositions в или на (таблица pdf);
- (8) Коротко об употреблении П.п. в значении объекта мысли, чувств и восприятия (pdf);
- (9) Родительный падеж: слова много, мало, несколько (таблица pdf);
- (10) Родительный падеж с предлогами (таблица pdf);
- (11) Дательный падеж без предлогов (pdf);
- (12) Творительный падеж без предлогов (pdf);
- (13) Глаголы в Творительном падеже (таблица pdf);
- (14) Падежи – предлоги (общая таблица pdf)

Также некоторые разделы подкреплены пояснениями к теме, как например, при изучении родительного падежа в значении принадлежности. Когда мы хотим рассказать кому-то о том, кто у нас есть (в семье), чего у нас нет (в квартире) мы используем конструкции в Род.п.: у меня нет кого? (чего?). У меня есть машина, а у него нет машины, но есть компьютер и т.д. Это дом моей сестры, а это ручка моего брата.

В нашем электронном курсе представлены такие виды заданий, как глоссарий и чат.

“Глоссарий – это словарь терминов, используемых в курсе. Глоссарий функционально предлагает следующие возможности для студентов и преподавателей:

Термины в словаре группируются по категориям. Студент может добавлять комментарии к записи словаря. Комментарии могут быть оценены преподавателем.

В данном электронном курсе представлен глоссарий “Грамматический минимум”. Тип глоссария – вторичный (добавлять записи разрешено преподавателям и студентам). Формат отображения – простой вроде словаря (выглядит как словарь с отдельными записями в традиционной форме, с алфавитным указателем). Данный вид работы поможет иностранному учащемуся научиться работать с традиционным словарем, искать информацию об изучаемом грамматическом явлении, пользоваться различными интернет источниками (портал Грамота ру.;

Википедия и др.), чтобы найти нужную информацию и поделиться своими знаниями с другими участниками курса, а также быть оцененным преподавателем. “Элемент “Чат” дает возможность участникам курса проводить совместные обсуждения в реальном времени через интернет. Чаты можно использовать для проведения онлайн-консультаций студентов с преподавателем. В отличие от форума, где каждый участник может посылать и читать сообщение в удобное для себя время, все участники чата собираются за своими компьютерами одновременно, поэтому время ответа на каждое сообщение измеряется не часами и не днями (как в форуме), а секундами. [1, 131]. В нашем случае мы можем использовать чат как форму обсуждения вопросов между иностранными учащимися при выполнении домашних заданий, подготовке к занятию и как форму вопрос-ответ для консультации с преподавателем.

Участие в данном элементе курса будет особенно полезно тем учащимся, которые по какой-то причине пропустили занятие или не успели задать вопрос преподавателю на уроке, но хотели бы услышать ответ в письменной форме и в реальном времени. Отдельными элементами курса служат средства наглядности: видео, аудио.

(1) Case;

(2) Винительный падеж;

(3) Mr 3 файлы: песня группы “Чай вдвоем” Москва слезам не верит, песня “Александра” из к/ф “Москва слезам не верит”.

Также даются ссылки на полезные сайты, используемые для изучения русского как иностранного для самих учащихся (Сетевые учебники и дополнительные материалы по РКИ), а также ссылка на видео курс “Время говорить по-русски” (www.author-edu.ru), полезная ссылка (www.russianword.ru) и т.д.

Завершающим этапом обучения по данному электронному курсу являются итоговые занятия, на которых иностранные учащиеся представляют вниманию слушателей курса свои презентации по теме “Падежи в русском языке”.

Общий результат является удовлетворительным, а курс обучения успешным, если иностранный учащийся выполнил правильно не менее 60 процентов всех заданий (участие в форумах, чатах, выполнение заданий тренировочного и тестового характера) и справился с выполнением итогового задания.

На наш взгляд, участие иностранных учащихся в работе данного электронного курса: выполнение контрольных (тесты, заданий: вопрос-ответ; ответ в виде файла) и тренировочных заданий (“Hot potatoes”) ведет к поиску новых форм изучения грамматического материала и способствует

развитию их познавательной и мыслительной активности, повышению мотивации к изучению русского языка, развитию коммуникативных навыков общения с преподавателем и другими участниками курса.

Таким образом, использование различных ИКТ при обучении предположно-падежной системы на уроках грамматики русского языка способствует:

- повышению мотивации обучаемых;
- усилению активности и интерактивности обучения;
- установлению мгновенной обратной связи;
- индивидуализации обучения;
- учету уровня знаний учащихся;
- облегчению работы по созданию и обработке компьютерных тестов;
- развитию и закреплению грамматических навыков и доведению их до автоматизма.

Подводя итог к сказанному выше, можно сделать следующие выводы, что компьютер играет все большую роль в современном образовании, особенно в получении профессионального образования. Использование компьютеров в учебной и внеурочной деятельности является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации обучения. Интегрирование обычного урока с компьютером, посвященного определенным разделам грамматики как одной из составляющих языка специальности будущего специалиста, особенно в курсовом обучении, позволяет преподавателю переложить часть своей работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным и интенсивным, что не уменьшает значимости роли самого преподавателя, а только дополняет его.

Список литературы

1. Анисимов А.Н. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Учебное пособие 2-изд. испр. и дополн. – Харьков, ХНАГХ, 2009. – С. 166.
2. Бовтенко М.А. Методические материалы к курсу «Компьютерная лингводидактика». Рекомендации по созданию интерактивных упражнений с помощью универсальной программы-оболочки «Hot Potatoes» (Версия 6.0. 1998-2003). Новосибирский государственный технический университет. Институт дистанционного образования. Центр лингвометодических информационных ресурсов, 2004. – С. 3-4.

3. Бовтенко М.А., Гарцов А.Д., Ельникова С.И., Жуков Д.О., Руденко-Моргун О.И. Компьютерная лингводидактика: теория и практика: Курс лекций / Под ред. А.Д. Гарцова. – М.: Изд-во РУДН, 2006.

4. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. – М.: «Гуманитарный издательский центр Владос», 2001.

5. Гарцов А.Д. Компьютерные средства обучения – новая категория в системе средств русскому языку для студента // Сборник статей «Русский язык и русская культура: разнообразие теорий и практик» США, Вашингтон, 2007. – С. 66-74.

ГЛАВА 11. СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ INSTAGRAM КАК СПОСОБ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЫ РКИ (общее и профессиональное владение)

Ивкина Марина Игоревна

*преподаватель Института русского языка и культуры
Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова,*

Москва, Россия

E-mail: marina_pou@mail.ru

В современной жизни студенты часто используют различные социальные сети. Это связано с развитием Интернета, его внедрением во все сферы нашей жизни. Мы предположили, что использование социальных сетей в учебном процессе благотворно повлияет на уровень знаний студентов. В связи с этим было проведено исследование в социальной сети Instagram, в ходе которого студентам предлагался грамматический и практический материалы.

В качестве грамматического материалы была выбрана падежная система существительных – изменение окончаний в единственном и множественном числах, а также основные падежные значения. Для выполнения практических заданий студентам предлагалось посмотреть фрагменты фильмов, прослушать текст и вписать слова в текст в определенном падеже. Так, при рассмотрении грамматической темы «Дательный падеж», примером употребления существительных в данном падеже предлагался фрагмент из фильма «Ирония судьбы, или С лёгким паром!». Важно отметить, что Instagram позволяет выкладывать видео длительностью в одну минуту. В этой связи мы отобрали самые

информативные по грамматическому наполнению отрывки. Студентам продвинутого уровня задания усложнялись – необходимо было задать вопрос к пропущенным словам, то есть правильно определить случаи употребления падежей.

Если иметь в виду такую специфическую цель, как обучение научному стилю речи (т.е. обучение русскому языку в специальных целях), то, во-первых, следует подобрать содержащие соответствующую лексику и грамматические конструкции фрагменты фильмов. Так, в работе с будущими медиками применимы отрывки из фильмов «Коллеги», «Дни хирурга Мишкина» и других экранизаций произведений о врачах. Экранизации советского периода имеют неоспоримое преимущество перед современными фильмами, так как скорость развития событий и речи персонажей подходит для восприятия студентами даже на начальном этапе обучения русскому языку. Из современных художественных фильмов можно для указанной аудитории дать фрагменты сериалов «Склифосовский», «Доктор Тырса», фильм «Аритмия» и др. Второй путь решения вопросов обучения РКИ в специальных целях – это наполнение предъявленных грамматических конструкций требуемой лексикой (об этом скажем ниже). Отрывки из фильма «Служебный роман» могут быть использованы в качестве примеров при обучении языку делового общения, из фильма «Большая перемена» – для аудитории будущих педагогов и т.д.

В нашем исследовании мы остановились на социальной сети Instagram, так как именно эта интернет-платформа одна из самых популярных на сегодняшний день. Если сравнивать с другими, например Facebook («визуально-текстовая» социальная площадка) и Telegram (популярный вариант мессенджера), то Instagram посещают для получения быстрой актуальной информации в форме картинке. В связи с этим необходимо привлечь внимание к картинке, чтобы подписчик захотел прочитать дальнейший текст. Таким образом, данная социальная платформа наиболее визуализирована – весь материал представлен в картинках, к которым добавляется текст.

Нам стала интересна возможность установления контакта между преподавателем и студентами вне аудитории, то есть дистанционно, через социальные сети. Мы предположили, что после учебных занятий в классе студентам будет интересно проверить свои знания в реальных условиях. Такой контакт позволяет преподавателю осуществлять гибкость обучения, отслеживать навыки студентов и мотивировать использовать пройденный в аудитории материал в виртуальном общении, через интернет.

В ходе исследования обнаружили и минусы метода. Instagram не позволяет разделить студентов-подписчиков по языковым уровням,

поскольку нет этапа предварительного тестирования. И поэтому все подписчики видят весь выложенный материал и могут выполнять его. Эти сложности преподавателю необходимо учитывать и постоянно тематически варьировать контент (информационно-визуальное содержимое), знакомить читателей с грамматикой и лексикой на актуальных примерах (политика, спорт, искусство). В данном контексте роль и функция преподавателя усложняется – без учебных пособий во внеаудиторное время преподаватель становится основным источником информации, помощником, наставником, другом, а также учебником, или «кейсом» грамматических и лексических материалов. Преподавателю необходимо не только отслеживать актуальность контента, но и поддерживать его интерактивность, а именно регулярно отвечать на вопросы, следить за выполнением заданий, поддерживать учебный процесс посредством личного контакта.

В течение месяца мы выкладывали наглядные материалы с объяснениями изменений окончаний существительных по падежам и их употребления в речи (рис. 1-3). Конечно, иллюстрирование грамматического материала с помощью одной-двух картинок невозможно. Поэтому был дополнительно использован сторонний ресурс – блог с более полными грамматическими пояснениями (рис. 4; www.enrulangclub.ru).

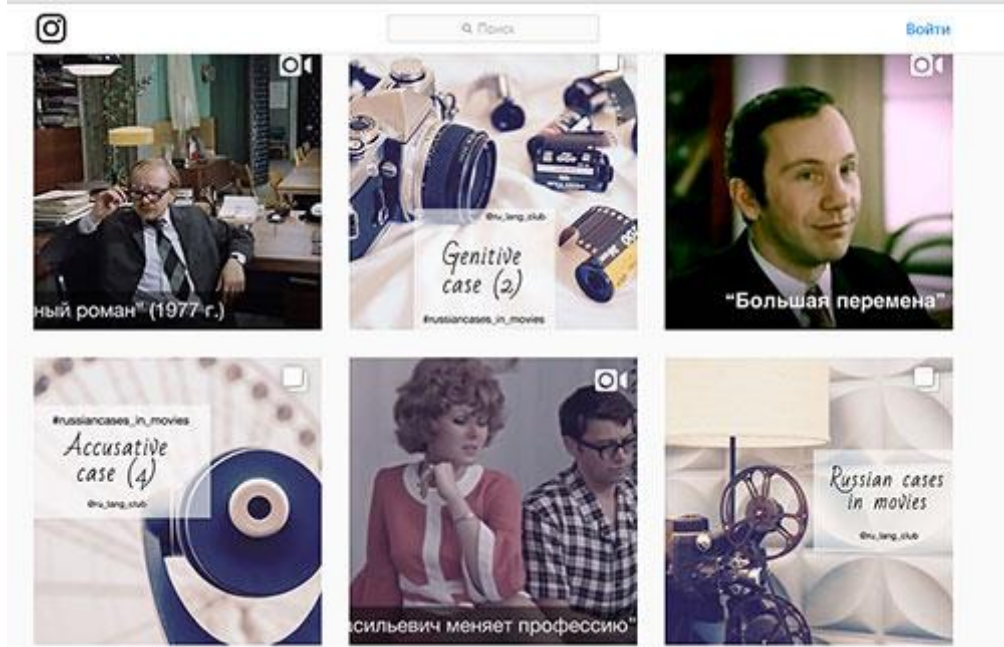


Рисунок 1 – Обзор исследования в социальной сети Instagram.

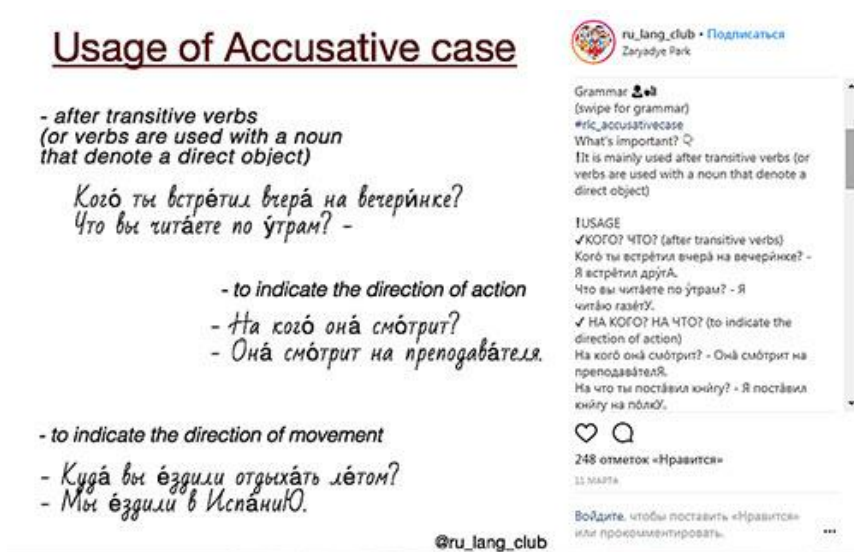


Рисунок 2 – Образ объяснения употребления Винительного падежа единственного числа в социальной сети Instagram (текст на картинке с примерами и текст в комментариях с вопросами и примерами). Аналогично представлены все падежи русского языка.

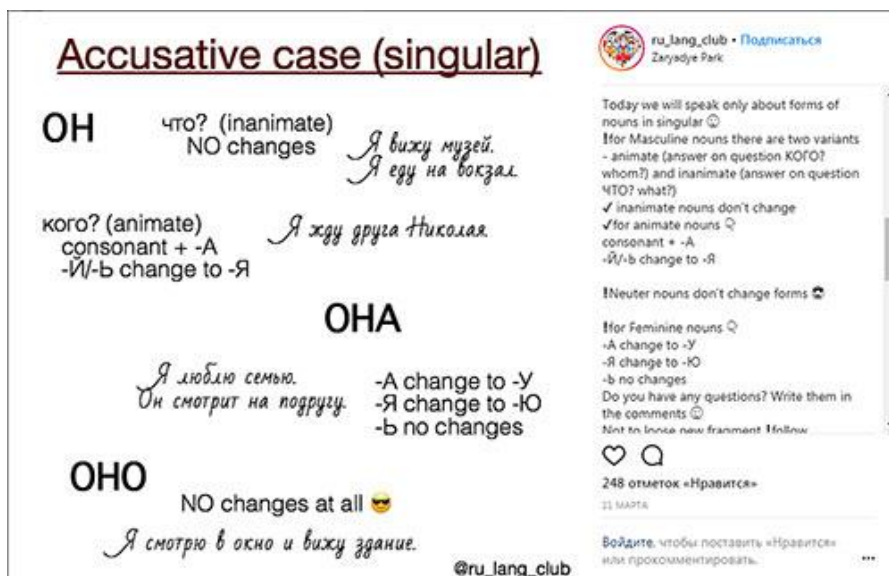


Рисунок 3 – Образ объяснения изменений окончаний Винительного падежа единственного числа в социальной сети Instagram (текст на картинке с вопросами, вариантами окончаний и примерами и текст в комментариях с примерами окончаний). Аналогично представлены все падежи русского языка.



Рисунок 4 – Образ стороннего ресурса
(блог Russian Language Club – <http://www.enrulangclub.ru/>)

В начале мы разделили существительные по трём родам и пояснили, как образуется множественное число. В видеофрагменте из фильма «Иван Васильевич меняет профессию» необходимо было прослушать и записать 4 пропущенных слова в Именительном падеже:

«- Что? Ты спрашиваешь, кто <..1..>? И, конечно, думаешь, что это Молчановский? Нет, не угадал. Зупперман? Опять не угадал. Ну, ладно! Не будем играть в прятки. Это <..2..> Якин!

- Так, так, так.

- Однако это странно. Это первый раз в моей жизни. Ему сообщают, что <..3..> от него уходит, а он – "так, так". Даже как-то невежливо.

- Он это, как его, <..4..>, высокий?

- Ну, уж это безобразие. Так не интересоваться женой! Блондин – Молчановский. А Якин, Якин - талантливый. Что? Ты спрашиваешь, где мы будем жить? Сегодня мы уезжаем с ним в Гагры.» (Фрагмент разговора Александра Тимофеева с женой Зиной, 9:23 – 10:20.)

Студенты-подписчики уже с первого задания проявили интерес и в комментариях написали свои варианты ответов.

Затем были рассмотрены основные значения Винительного падежа – прямой объект и направленное действие, а также показаны изменения

окончаний существительных женского рода и объяснены два варианта изменений окончаний существительных мужского рода. (например, “Я смотрю на автобус” и “Я смотрю на студента”, где в первом варианте существительное мужского рода не изменяется, так как оно неодушевленное, а во втором варианте к основе добавляется окончание -а, так как это одушевленное существительное). После объяснения грамматики снова закрепили грамматику практическим материалом – фрагментом из фильма «Большая перемена»:

«- Я теперь вашу <..1..> знаете, как секу? Значит так. <..2..> убили, но у них там всё равно ничего не получилось! Нашлось ещё двое. Родственник Цезаря Октавиан и товарищ по работе Цезаря - Антоний. Ну как, а?

- Это что же, <..3..> Северов научил?

- Нет! Это я сам, ну-у, дополнительно!

- Да, <..4..> - это вам, пожалуй, рановато.

- Я знаю! Мне надо ещё <..5..> кончить. Но вот что, я о чём хотел вас спросить, коллега. Как у вас тут материально?» (Фрагмент разговора Пети Тимохина с профессором истории, 191:08 – 191:49.)

Варианты ответов студентов-подписчиков (орфография автор.):

@[luna_nera1707](#): «1. Историю 2. Цезаря 3. Вас 4. аспирантуру 5. Школу»

@[lovishelen](#): «1. Что теперь знаете? Вашу историю 2. Кого убили? Цезаря 3. Кого научил Северов? Вас 4. Что него рановато? Аспирантуру 5. Что ему надо еще кончить? Школу»

Из этих вариантов ответа мы видим, что студенты отлично справились с заданиям и их уровень владения русским языком высокий. В первом случае, студентка просто написала пропущенные слова после прослушивания видеофрагмента. А уже во втором случае, студентка написала вопросы к пропущенным словам, что характеризует её интерес к пройденному грамматическому материалу.

@[mariambarzegar](#): «1. Историю 2. Цезаря 3. ... 4. Аспирантуру 5. Школу (я угадала номер 4, не уверена)»

Студент справился с заданием частично, так как пропустил задание 3, а на 4 задание угадал правильный ответ.

@[hemantkumar1107](#): «Я ничего не понял!»

В последнем представленном варианте ответа студенту был сложен видеоматериал для аудирования, поэтому ответ не был дан.

На данном этапе исследования мы уже отметили деление подписчиков на тех, кто выполняет практические задания, и тех, которым

трудно выполнить данные задания. Последним была предоставлена возможность консультирования с преподавателем.

Далее мы остановились сначала на существительных в Родительном падеже единственного числа и после множественного числа, пояснили разницу их употреблений с примерами из фильмов «Служебный роман» и «Спортлото-80»:

«- Входите, товарищ Новосельцев, присаживайтесь. Дорогой Анатолий Ефремович! Мне хочется воздать вам по заслугам. Как говорится, каждому по способностям, не правда ли? У нашего <..1.>, то есть, у меня, родилась, как ни странно, мысль. Назначить вас, одного из ведущих работников отечественной <..2.>, (Чего там скрывать, ха-ха-ха) ...начальником <..3.> легкой промышленности. Ле-е-егенькой промышленности. Как вы на это смотрите, Анатолий Ефремович?

- Отрицательно, Прокофья Людмиловна. Я безынициативен, нерасторопен, неловок, а также робок, Людмила Прокофьевна. Я вам завалю всю работу <..4.> легкой, ле-е-егенькой промышленности.» (Фрагмент из фильма «Служебный роман», монолог Анатолия Ефремовича в кабинете Людмилы Прокофьевны, 63:55 – 64:52.)

«- А это билет "Спортлото".

- Я никогда не играла в "Спортлото".

- Ну и напрасно. Я, например, почти ни одного <..1.> не пропускаю. Ну, конечно, когда есть деньги. Я даже разработал свою систему.

- И часто выигрывали?

- Выигрываю, не выигрываю. Не в этом дело.

- Ну а в чём же?

- А в том, что за 60 <..2.> у меня появляется надежда выиграть, например, 10 <..3.>.

- Хо-хо!!!

- Да! А может и 20.

- Одной надеждой не проживешь.

- А без <..4.> вообще скучно жить.» (Фрагмент из фильма «Спортлото-80», разговор попутчиков в поезде, 12:29 – 13:01.)

Именно на основе фильма «Спортлото-80» мы показывали разницу использования Родительного падежа с числительными.

После рассмотрения значений Предложного падежа – предмет речи, мысли и место действия, был предложен фрагмент из фильма «Бриллиантовая рука». Этот фрагмент был не сложным, так как в нём были представлены только существительные, отвечающие на вопрос «где?»:

«- С приездом, Семён Семёнович!

- Спасибо!

- Извините, что так поздно... Вы сами знаете... Общественное дело - прежде всего! Что у Вас с рукой?

- Да...

- Семён Семёнович... В среду у нас в Красном <..1..> ваша лекция.

Объявление уже висит.

- Какая лекция?

- Ну как же, кроме Вас из нашего ЖЭКа <..2..> никто не был. Тема лекции: «Нью-Йорк-город контрастов»

- Да я не был в <..3..>!

- А где же Вы были?

- Я был в <..4..>, в <..5..>.

- Пожалуйста, Стамбул - город контрастов, какая разница, объявление перепишем! А что у Вас с рукой?

- Закрытый перелом, потерял сознание, очнулся - гипс.

- Отлично, отлично, скромненько, но со вкусом... А-а-ах! Какая прелесть!» (Фрагмент разговора Семёна Семёновича с управдомом, 28:46 – 29:30.)

При объяснении Дательного падежа мы выделили несколько значений – адресат действия, направленное действие, со словами «нравиться/понравиться», в безличных конструкциях (например, с модальными словами “Отцу нельзя курить.” И при описании состояния человека “Брату интересно читать о космосе”). Для практики значений и изменений окончаний существительных в Дательном падеже мы выбрали фрагмент из фильма «Ирония судьбы», как говорилось выше:

«- Ты знаешь, мам, <..1..> кажется, я женюсь.

- <..2..> тоже так кажется.

- Ну и как <..3..> Галя?

- Ты же на ней женишься, а не я.

- Но ведь ты же моя мама!

- Важно, чтобы ты это помнил после женитьбы.

- Значит, я так понимаю, что Галя <..4..> не нравится.

- Я не могу сказать, что я была от нее в восторге, но, в общем, она неглупая, воспитанная.

- Понятно.

- И потом, если ты сейчас не женишься, ты не женишься никогда!

- <..5..> 36 лет, между прочим...

- Это бестактно с твоей стороны напоминать <..6..> о возрасте.

Хоть я и не обижаюсь. Пусты! Перестань, я же не обижаюсь. Я – мировая мама! Я сейчас всё приготовлю и уйду к <..7..>» (Фрагмент разговора Жени Лукашина с мамой, 19:18 – 20:16.)

Далее мы разобрали значения Творительного падежа – инструмент, совместность действия и употребление с глаголами «работать, стать, быть, интересоваться, заниматься». И в качестве практического задания был предложен фрагмент из фильма «Девчата».

«- Ты думаешь картошка - это так просто, сварил и съел? Не тут то было, из картошки знаешь сколько можно блюд приготовить?»

- Ну, сколько? Жареная и пюре.

- Да? А ну считай.

- Картошка жаренная, отварная, пюре, дальше, картофель фри, картофель пай...

- Это еще что такое?

- Это такими <..1.> жариться в кастрюле в кипящем масле.

- Так бы и говорила, а то пай. Ну и всё?

- Нет, не всё, пожалуйста. Картофельные пирожки <..2.>, <..3.>, <..4.> и так далее. Картофельные оладьи, соус грибной, соус томатный, сметанный и так далее. Картофельный рулет, запеканка, картофель тушеный <..5.>, картофель тушеный с лавровым листом и с перцем, картофель молодой отварной <..6.>, шаньги...

- Это что такое?

- О, это я, братцы, знаю, это бублики такие. Объядение!

- Точно. И это только блюда из картошки. Ну, в общем мне <..7.> тут больше некогда. Поедите, посуду аккуратненько соберёте и принесёте на кухню» (Фрагмент разговора Тоси Кислициной с бригадой лесорубов, 33:08 – 33:58.)

В конце мы снова вернулись к Винительному падежу, где рассмотрели изменения окончаний существительных во множественном числе. Здесь мы объяснили, что существуют два варианта изменений, которые зависят от категории одушевленности и неодушевленности существительных. Так, у неодушевлённых существительных всех родов Винительный падеж равен Именительному падежу: “Я смотрю на дома, моря, магазины, площади”. А Винительный падеж одушевлённых существительных мужского и женского рода равен Родительному падежу: “Я смотрю на мужчин и женщин, актёров и актрис”.

В ходе обучения:

- были показаны изменения окончаний в единственном и множественном числе каждого падежа,

- были рассмотрены основные падежные значения: прямой объект и направленность действия (Винительный падеж), местонахождение (Предложный падеж), принадлежность (Родительный падеж), адресат (Дательный падеж), инструмент (Творительный падеж),

- были рассмотрены употребления падежей с предлогами «у», «от», «к», «о/об», «с/со» и другими,

- были пояснены различия между одушевленными и неодушевленными существительными и их правильным употреблением.

В качестве последнего задания мы предложили видеофрагмент из фильма «Тот самый Мюнхгаузен», чтобы повторить весь пройденный грамматический материал и вписать пропущенные слова. В этом задании студентам уже предлагалось не только услышать пропущенное слово, задать вопрос к нему, но и определить падеж.

«- Уважаемые судьи, дамы и господа! Есть пары, созданные <..1.>. Мы же были созданы для развода. Наше супружество, как это не странно, началось задолго до нашего рождения. Род Мюнхгаузен всегда мечтал породниться <..2.> фон Дуттен. Поэтому, когда у них родилась девочка я, в свою очередь, родился не только мальчиком, но и <..3.>. Якобина с детства не любила меня и, нужно отдать ей должное сумела вызвать во мне ответные чувства. В церкви <..4.> священника хотим ли мы стать мужем и женой мы дружно ответили "нет" и нас тут же обвенчали. После <..5.> мы уехали с супругой в свадебное путешествие. Я – <..6.>, она - в Швейцарию и три года жили там в любви и согласии.

- Я протестую! Вы оскорбляете мою подзащитную!

- <..7.> нельзя оскорбить, уважаемый адвокат. Вообще, мне кажется, вы несколько ограничены в своём понимании жизни. Господин Рамкоф. Развод – одно из высочайших достижений человечества! Чтобы влюбиться достаточно и <..8.>.» (Фрагмент монолога барона в суде, 49:18 – 50:10.)

Приведём один вариант ответа студентки-подписчицы (орфография автор.):

@luna nera1707: «1. Есть пары, созданные для чего? Для любви 2. С кем мечтал породниться род Мюнхгаузен? С родом фон Дуттен 3. Кем он родился? Не только мальчиком, но и мужем 4. За что они ответили "нет"? За опрос священника 5. После чего они уехали? После венчания 6. Куда он уехал? В Турцию 7. Чем нельзя оскорбить? Правдой 8. Что достаточно чтобы влюбиться? И минуты.»

В данном ответе мы наблюдаем прогресс. Данная подписчица не пропустила ни одного задания и во время исследования активно проявляла интерес к грамматическим и видео материалам. А в последнем задании дала наиболее полный ответ с развёрнутыми вопросами.

Также мы предложили пройти грамматический тест на стороннем ресурсе и всем участвовавшим в нашем исследовании отправили таблицу окончаний существительных во всех падежах.

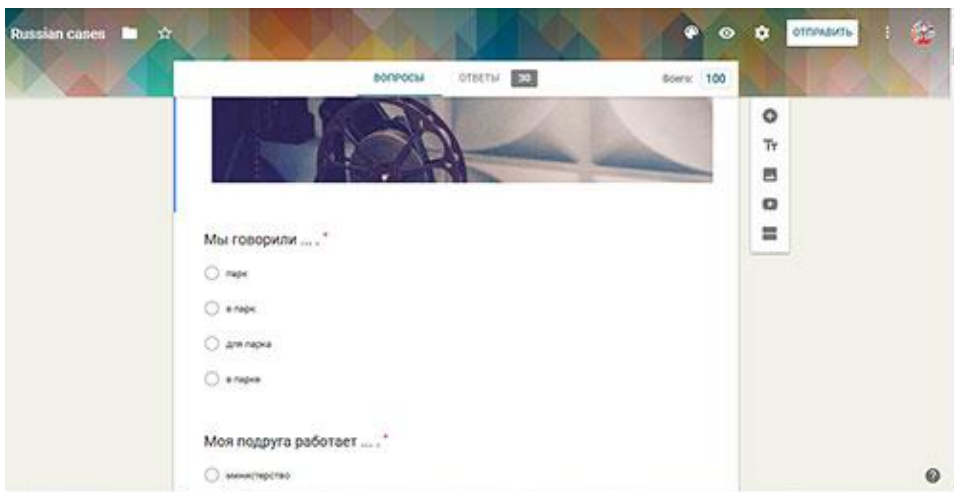
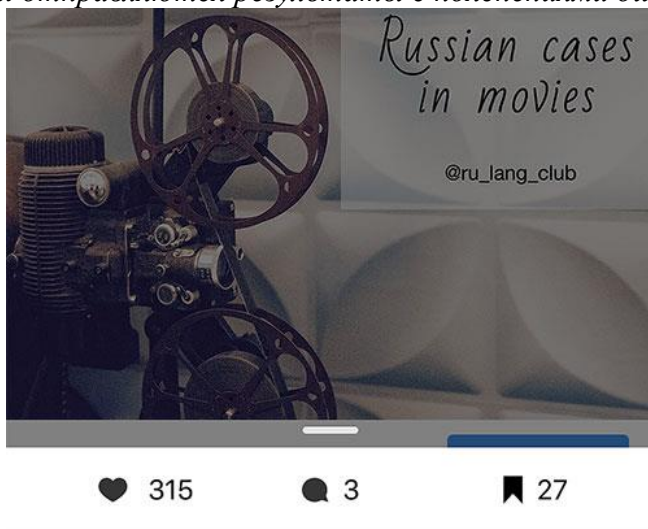


Рисунок 5 – Образ грамматического теста на стороннем ресурсе (<https://goo.gl/forms/Ft4NwaJVRx9JJEXc2>). После прохождения теста на e-mail отправляются результаты с пояснениями ошибок.



22
Посещения

1 695
Охват

Рисунок 6. – Образ статистики первого грамматического материала
– Род и число существительных.

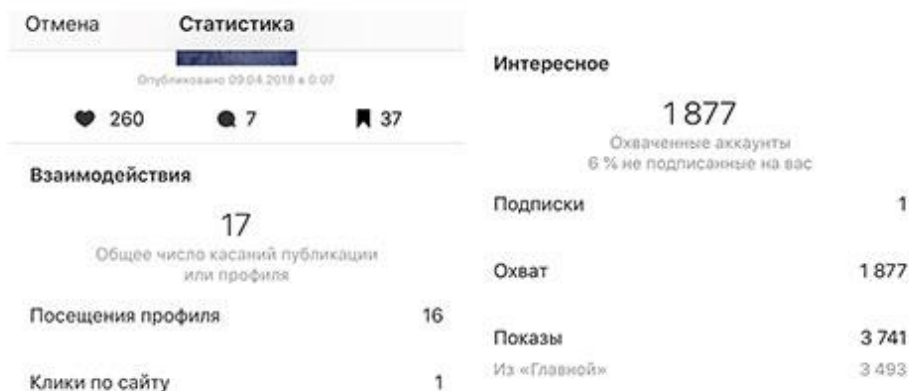


Рисунок 7. Образ статистики грамматической темы
– Винительный падеж множественное число.

Актуальность информации и вовлеченность аудитории можно проверить по встроенной в социальную сеть статистике. Например, первый грамматический материал (род и число) был сохранен (или добавлен в закладки) 27 раз, а его охват (просмотр посторонними аккаунтами) составил 1695 подписчиков (см. рис.6). Это довольно высокий уровень, так как в начале нашего исследования в образовательном аккаунте было в среднем 10 сохранений, а средний охват составлял 1200 подписчиков. Пост с материалами Творительного падежа был сохранён 36 раз, а его охват составил уже более 1800 подписчиков. Самой популярной грамматической темой стал Винительный падеж множественного числа – численность его показов (общее число всех просмотров) составила 3741 подписчиков (см. рис. 7). Видео-задания в течение всего исследования получали в среднем 10 комментариев, что, конечно, мало. Но данный результат мы можем объяснить сложностью при выполнении или нежеланием тратить длительное время на его выполнение. Последний вариант тоже возможен, так как охваты, просмотры и сохранения практических заданий был такой же, как и у грамматических постов.

Таким образом, социальная сеть Instagram позволяет совершенствовать ранее полученные знания с помощью коммуникации, интерактивности и контроля со стороны преподавателя. А основные образовательные эффекты связаны с тем, что в процессе общения в Instagram снимались психологические барьеры, росла вовлеченность в процесс интерактивного обучения и все грамматические материалы были интересны, что доказывает статистика. Мы можем сделать вывод, что если использовать социальную сеть Instagram со всеми её дополнительными

функциями (сторис, прямые эфиры, директ, хештеги), о которых мы не говорили в этот раз, то такая возможность будет повышать уровень владения русским языком и мотивировать студентов-иностранцев для дальнейшего развития речевых навыков, а похожие интернет-площадки могут выступать дополнением к основному образовательному процессу в аудитории.

Список литературы

1. Хамраева Е.А. Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков. Коллективная монография. Москва, 2016.
2. Хамраева Е.А., Кириенко В.А., Соловьева А.М. Смешанное обучение русскому языку как иностранному в программе «Русский ассистент» – новая реальность российской высшей школы <http://ropryal.ru/wp-content/uploads/2017/05/smeshannoe-obuchenie.pdf>
3. Янковская Е.А. Преодоление когнитивного разрыва путём использования Social Media в обучении // Открытое, дистанционное, электронное обучение: мир без границ. Материалы Международной конференции ICDE. Москва, 2014.

ГЛАВА 12. ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ-НЕФИЛОЛОГОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ

Игнатьева Ольга Петровна

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общеобразовательных дисциплин
Института международного образования
Тульского государственного университета,
Тула, Россия
E-mail: ignateva-tula@mail.ru*

В настоящее время проблема качества профессионального обучения приобретает особую актуальность и становится объектом серьезных исследований. И это вполне объяснимо, если учесть требования к уровню подготовки современных специалистов, которые должны владеть целым рядом компетенций.

Качество обучения представляет собой многоаспектное понятие, но, пожалуй, основополагающее значение среди его составляющих занимает качество образовательной среды. Прежде чем перейти к его непосредственной характеристике, остановимся на том, что подразумевается под термином «образовательная среда».

По определению, данному в энциклопедии профессионального образования, это «совокупность внешних условий, в которых протекает повседневная жизнедеятельность индивида, рассматриваемая под углом зрения имеющихся в ней возможностей для его (индивида) развития как личности. Образовательная среда, с одной стороны, включает комплекс образовательных услуг, реально доступных членам данной территориальной общности, с другой – совокупность социальных, экономических, культурных и иных обстоятельств, в которых совершается учебная деятельность» [1, с. 152].

Значение образовательной среды со временем возрастает на фоне общемировой тенденции к глобализации профессий, что обусловлено обострением проблем обеспечения качественной профессиональной подготовки специалистов. А это в свою очередь диктует вузам необходимость согласования структуры и содержания обучения специалистов с требованиями общемировых стандартов и механизмами обеспечения качества высшего профессионального образования. Ведь современному обществу нужны всесторонне развитые люди, профессионалы, не нуждающиеся в постоянном руководстве, способные действовать в любых, даже самых неблагоприятных, условиях, добиваться решения сложных проблем путем самостоятельного поиска.

Для формирования средствами русского языка высококвалифицированных и конкурентоспособных кадров требуются соответствующие условия, находящиеся в прямой зависимости от качества образовательной среды.

Вслед за Т.М. Балыхиной считаем, что качество высшего профессионального образования – это интегральная характеристика процесса подготовки будущего специалиста и результатов этой подготовки, характеристика, выражающая меру их [результатов] соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он должен служить [2, с. 23].

Особую обеспокоенность вызывает на сегодня проблема обученности студентов-иностранцев (определение исходного уровня знаний, навыков, умений). К сожалению, в последнее время наблюдается резкое падение общеобразовательного уровня учащихся. Устные формы работы, объяснительно-иллюстративные и репродуктивные методы обучения перемещаются на второй план, уступая место познавательной активности учащихся посредством компьютера, Интернета. Домашние задания подчас предлагаются в форме рефератов, на экзаменах приоритетным становится тестовый контроль знаний.

Вследствие невозможности влиять на исходный уровень обученности иностранных учащихся организаторам учебного процесса необходимо держать в зоне пристального внимания такую важную их характеристику, как обучаемость (готовность к учению, проявляющуюся в ряде показателей; к примеру, в активности ориентировки, инициативности, настойчивости, помехоустойчивости, восприимчивости и др.). С точки зрения З.И. Калмыковой, продуктивность учебной деятельности, т.е. качество, темп работы, объем, удовлетворенность результатами – зависит не только от исходного минимума знаний, навыков и умений, но и от положительного отношения к учению, личностных качеств субъекта учения, стилей педагогической деятельности, структурированного содержания обучения, его организации [3, с. 17].

Основная функция преподавателя заключается в анализе, коррекции как скорости продвижения каждого студента в процессе освоения знаний, в формировании умений, так и гибкости / трудности переключения на новые формы работы, виды деятельности, прочности сохранения освоенного материала. Обучающему необходимо обратить внимание на недостаточное использование, с одной стороны, внутренних резервов личности, с другой стороны, положительных факторов внешней среды. Под внутренними резервами при этом имеется в виду, в первую

очередь, внутренняя мотивация к изучению неродного языка, характеризующаяся неустойчивостью, склонностью к варьированию в условиях положительного или отрицательного влияния иноязыковой среды и культуры.

Учащемуся в качестве формирующейся зрелой личности необходима постоянная помощь в выработке способности поддерживать высокий уровень активной и продуктивной учебной деятельности. Ведь за период обучения он должен овладеть различными составляющими коммуникативной компетенции.

Для того чтобы понять всю важность данного процесса, остановимся на термине «компетенция», введенном в научную сферу американским лингвистом Н. Хомским. «Основоположителем теории порождающих грамматик для обозначения присущей человеку способности к выполнению какой-либо деятельности» называет А.Н. Щукин Н. Хомского [4, с. 17]. Термин компетенция (от лат. *competentis* – способный) первоначально обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой, деятельности на родном языке. Компетентный говорящий (слушающий), в соответствии с определением Н. Хомского, должен образовывать (понимать) неограниченное число предложений по моделям, к тому же иметь суждение о высказывании, то есть усматривать формальное сходство (различие) в двух языках.

В последующие годы понятие коммуникативной компетенции было введено в теорию и практику обучения иностранным языкам и получило детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы с целью установить уровень владения иностранным языком (Страсбург, 1996). Теперь оно начало определяться как способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, навыков, умений, опыта работы.

Коммуникативная компетенция многогранна и состоит из многочисленных компонентов, среди которых наиболее важную роль в профессиональном обучении играет *предметная компетенция*. Предметная компетенция подразумевает соединение знаний, навыков, умений, которые должны быть сформированы в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность обучаемого к ориентации в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности.

Предметная компетенция в свою очередь включает в себя такие важнейшие составляющие, как:

лингвистическая компетенция, или владение знаниями о системе

языка, о правилах функционирования единиц языка в речи, а также способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения как в устной, так и в письменной форме;

речевая компетенция, или знание способов формирования и формулирования мыслей посредством языка, что обеспечивает возможность организации и осуществления речевого действия, или реализации коммуникативного намерения, а также выражает способность такими способами пользоваться для понимания мыслей других людей и оформления собственных суждений;

страноведческая компетенция, или совокупность знаний о стране изучаемого языка, что призвано обеспечить определенный уровень навыков и умений использования с целью общения национально-культурного компонента языка.

профессиональная компетенция, или способность к успешной профессиональной коммуникации, владение соответствующими знаниями, а также личностные качества, которые должны обеспечить эффективность выполняемых действий.

Столь многоаспектное соединение в рамках предметной компетенции продиктовано необходимостью овладения знаниями, навыками и умениями, помогающими в осуществлении профессиональной деятельности на изучаемом языке.

Заметим, что обучение любому предмету, будь то русский язык, математика, химия, физика и т.д., формирует предметную компетенцию. В нашем случае под предметной коммуникацией следует понимать совокупность знаний, навыков и умений, формируемых у учащихся-нефилологов довузовского этапа обучения. Особое значение предметной компетенции можно объяснить необходимостью подготовки учащихся к успешному обучению в российских вузах по гуманитарно-социальному, химико-биологическому, техническому, естественнонаучному, экономическому направлениям.

Обратим внимание на то, что становление предметной компетенции является прерогативой преподавателей соответствующего профиля. Так, по мере ее формирования в области математики, физики, химии предъявляются и обсуждаются взаимосвязи различных величин, функциональные зависимости, законы и области их применения. И здесь особенно важна опора на точное определение терминов.

Постараемся определить, какова же роль преподавателей русского языка в процессе формирования предметной компетенции.

По мнению И.М. Лагун и Е.Н. Кузьминой, выпускник подготовительного факультета, изучавший математику, физику, химию и

т.д., должен знать определение базисных понятий, общенаучные и специальные термины данной дисциплины, а также уметь использовать специальную и общенаучную терминологию и символику, давать описание базовых понятий, формулировать условия задач, правила, теоремы, пояснять решения, используя предметные термины, символику и т.д. [7, с. 289]. Казалось бы, преподаватели-русисты не могут оказать помощь в данном направлении. Однако владеть этим набором знаний, навыков и умений обучаемый должен на неродном языке, в нашем случае русском. Здесь как раз и находятся точки соприкосновения таких разных дисциплин. Вспомним слова Мартина Хайдеггера, который утверждал, что все пути мысли более или менее ощутимым образом загадочно ведут через язык.

Возьмем важнейшую составляющую предметной компетенции – лингвистическую или языковую. Как известно, лингвистическая компетенция в сфере подъязыка той или иной учебной дисциплины формируется в несколько этапов. Вначале это первичное предъявление общенаучной и специальной лексики. Её идентификация осуществляется учащимся легко и быстро только в том случае, если ему уже знаком смысл предъявляемого на русском языке термина. Именно на этом этапе необходимо взаимодействие преподавателей-предметников и преподавателей русского языка.

Е.И. Мотина в свое время обращала внимание на то, что преподаватель-русист может оказать неоценимую помощь студентам-иностранцам в подготовке к будущей специальности, не привлекая сугубо научного, насыщенного терминами, сложного по своему содержанию материала [6, с. 219]. Учет направления обучения возможен на занятиях по фонетике, лексике, грамматике. Общенаучные слова и даже термины могут служить материалом для фонетических и грамматических упражнений.

На кафедре общеобразовательных дисциплин Тульского государственного университета традиционно сложилось так, что еще на элементарном уровне владения русским языком преподаватели-русисты согласовывают свою работу с преподавателями-предметниками. Так, по медико-биологическому профилю обучения составлен словник общенаучной лексики по математике, физике, химии, биологии и, как обобщение, для всех дисциплин. В этот словник входит более 200 единиц.

Морфологический состав словника включает 67% существительных, среди которых 14% отглагольных существительных, 13% прилагательных, 18% глаголов. Следуя методическим рекомендациям, в частности Е.И. Мотиной, работа над словником начинается с фонетики. Еще не зная значение слова, учащиеся

воспринимают его звуковую оболочку.

Как известно, определенную трудность представляет редукция гласных звуков в безударном положении, особенно произношение на месте буквы О. Этот процесс можно проиллюстрировать на таких словах, как:

теорема,
порядок,
количество,
бесконечный,
одинаковый,
модель,
молекула,
количество,
кислота.

По различению звонкости-глухости согласных звуков в качестве фонетической зарядки даются слова с буквой Д.

[т] произносится в словах:

порядковый,
жидкость,
яд,

[д] произносится в словах:

два,
дробь.

Как известно, сложность в произношении вызывают твердые и мягкие согласные, особенно [л], [л']. Ряд слов на отработку твердого и мягкого произношения может быть таким:

модель,
результат,
соль,
элемент,
количество,
но:
целый
слабый,
сложный
тепло,
кислота.

В паре по различению [л], [л'] можно дать такие однокоренные слова:

идеал – идеальный,
металл – металлический,

число – вычислять,

сила – сильный.

Твердость-мягкость [т] [т'] отрабатывается на следующих примерах;

скорость,

путь,

часть,

частица,

тело,

материя,

растение,

развитие,

но:

коэффициент,

элемент,

точка,

атом,

рост

питание,

животное,

клетка,

ткани.

Трудность вызывает произношение звуков на месте согласных СТ, они могут давать два звука или один [ц].

[ст] произносится в словах:

действие,

свойство,

количество,

множество,

пространство,

электричество.

[ц] произносится в словах:

наследственность,

соответствие.

По мере изучения русского ударения и освоения слоговых моделей учащимся можно предложить слова на – ИЯ, образующиеся по единой модели: – – –' – –:

биолОгия,

зоолОгия,

гистолОгия,

цитолог^Ия,
анатом^Ия.

Как известно, ударение в русском языке подвижное, эту особенность показывает изменение формы слова:

номер – номер^А,
кислот^А – кислот^Ы,
числ^О – числ^А,
тел^О – тел^А.

В составе словника встречаются слова с пятью и более слогами, вызывающие трудности в произношении. На них следует обратить внимание учащихся-инофонов:

коэффициент (5 слогов),
газообразный (5 слогов),
консистенция (5 слогов),
характеристика (6 слогов),
микрорганизмы (6 слогов),
микробиология (7 слогов).

Еще на заре возникновения методики преподавания русского языка как иностранного Е.И. Мотина утверждала, что фонетический материал должен быть теснейшим образом связан с морфологическим [6, с. 263]. Как известно, в составе общенаучной лексики значительное место занимают глаголы и отглагольные существительные. К наиболее типичным моделям следует отнести существительные на -НИЕ, -АНИЕ, -ЕНИЕ, обозначающие название процессов и состояний. Как мы считаем, их следует давать в цепочке с видовой парой глаголов, от которой они образованы:

учить – обучить – обучение,
обозначать – обозначить – обозначение,
объединять – объединить – объединение,
пересекать – пересечь – пересечение,
вычислять – вычислить – вычисление,
слагать – сложить – сложение,
располагать – расположить – расположение
вычитать – вычесть – вычитание,
слагать – сложить – сложение,
умножать – умножить – умножение,
направлять – направить – направление,
измерять – измерить – измерение,
изменять – изменить – изменение,
превращать – превратить – превращение,

нагревать – нагреть – нагревание,
выделять – выделить – выделение,
растворять – растворить – растворение,
размножать – размножить – размножение.

Обращают на себя внимание так называемые «цепочки» родительного падежа, характерные для научного стиля. Работа над ними должна начинаться еще на элементарном уровне владения русским языком иностранными учащимися. Можно предложить сравнение форм слова в именительном и родительном падежах:

наука – раздел науки,
измерение – единица измерения,
вещества – обмен веществ.

Работа над нейтральной и общенаучной лексикой, представленной в словнике, позволила выделить антонимические пары. Это, как правило, имена прилагательные, поскольку именно они обозначают признаки предмета, подчас диаметрально противоположные:

одинаковый – разный,
простой – сложный,
четный – нечетный,
положительный – отрицательный,
прямой – кривой,
быстрый – медленный,
сильный – слабый,
наибольший – наименьший.

Бывает, что синонимы вступают затем в антонимические отношения:

правильный – верный – неправильный – неверный.

Путь от словника к тексту достаточно трудный для иностранных учащихся, овладевающих языком специальности. Однако, по словам Е.И. Мотиной, процесс восприятия «научной речи осуществляется тем успешнее, чем свободнее учащиеся определяют и осознают в ней грамматические и лексические элементы, устанавливают логические связи и отношения между членами предложения, разбираются в многообразии слов, форм и конструкций изучаемого языка» [6, с. 295].

Преподавание научного стиля речи на базовом уровне ведется с использованием специальных учебных пособий, соответствующих профилю обучения. На кафедре общеобразовательных дисциплин Тульского государственного университета для этой цели служит учебная литература, выпущенная центральными издательствами или созданная коллективом преподавателей. Она призвана помочь будущим юристам,

политологам, лингвистам, психологам, журналистам, инженерам, врачам, экономистам в овладении предметной компетенцией.

К концу учебного года уровень сформированности предметной компетенции определяют специалисты, однако уровень общенаучной культуры, готовность воспринимать учебный материал в форме лекций можно выяснить и на экзамене по научному стилю речи.

Неоценимую помощь в подготовке учащихся к итоговой аттестации оказывает учебное пособие по организации самостоятельной работы по русскому языку для иностранных учащихся начального этапа «Готовимся к экзаменам», созданное коллективом кафедры общеобразовательных дисциплин.

Пособие «Готовимся к экзаменам!» предназначено для оптимизации самостоятельной работы по русскому языку иностранных учащихся начального и базового этапа обучения. Цель пособия – помочь учащимся-иностранцам подготовиться к успешной сдаче экзаменов в конце I и II семестров.

Учебное пособие включает в себя методические указания к экзаменам, материалы для подготовки к устному и письменному экзаменам после I и II семестров, критерии оценки ответа. Пособие удачно дополняют приложения, содержащие грамматические таблицы, лексический минимум (алфавитный словник), методические указания к учебной лекции.

Большое внимание уделяется стратегиям изучения русского языка, руководствуясь которыми иностранные учащиеся уже на начальном этапе обучения осознают конечные цели:

- слушать и понимать речь преподавателя и других людей;
- говорить правильно по-русски;
- конспектировать тексты;
- записывать лекции, использовать теоретические знания на практике (писать доклады, курсовые работы, выступать на собраниях, участвовать в дискуссиях).

Данная установка способствует формированию у обучающихся механизмов самоконтроля.

Издание создано с учетом требований современной методической науки: материалы, включенные в сборник, составлены в соответствии с Государственной системой стандартов по РКИ (Элементарный уровень, Базовый уровень, Первый Сертификационный уровень) и Образовательной программой по русскому языку (Москва, 2002).

Еще Е.И. Мотина указывала на необходимость выработки у учащихся рецептивных навыков, поскольку «прежде, чем продуцировать

научную речь, учащиеся путем чтения или восприятия чужой речи со слуха должны накопить определенный материал для высказывания» [6, с. 295]. С учетом этих рекомендаций и составлены экзаменационные материалы для письменного экзамена по русскому языку (научный стиль речи).

Экзаменационная работа состоит из двух частей: аудирования и чтения. Названия подобранных текстов свидетельствуют об их предметной направленности и, вместе с тем, общенаучном характере:

- гуманитарный профиль обучения: «Многозначные слова» (аудирование), «Современный русский литературный язык» (чтение);
- медико-биологический профиль обучения: «Растворы» (аудирование), «Как возникла жизнь» (чтение);
- инженерно-технический и технологический профиль обучения: «Периодическая система Д.И. Менделеева» (аудирование), «Некоторые физические свойства металлов» (чтение);
- экономический профиль обучения: «Телекоммуникация» (аудирование), «Взаимодействие спроса и предложения» (чтение).

Задания составлены в традиционной, а не тестовой форме и предусматривают:

1. В аудировании: осмысление учащимися структуры научного текста, умение письменно отвечать на вопросы, составленные с учетом входящих в него микротем.
2. В чтении: определение логической последовательности микротем, умение преобразовывать назывной план в вопросный.

В качестве примера приведем материалы для письменного экзамена по русскому языку (научный стиль речи) медико-биологического профиля.

ЧАСТЬ 1. АУДИРОВАНИЕ

Задание 1. Слушайте текст «Растворы». Пишите ответы на вопросы.

1. Какова роль процессов растворения в живой и неживой природе?
2. Что такое растворение?
3. Что такое растворимость?
4. Что такое растворы?
5. Какую теорию создал Д.И. Менделеев?

ЧАСТЬ 2. ЧТЕНИЕ

Задание 1. Прочитайте текст «Как возникла жизнь?» и план. Расположите пункты плана в логической последовательности.

КАК ВОЗНИКЛА ЖИЗНЬ?

1. Вопрос о возникновении органического мира.
2. Гипотезы о возникновении жизни на Земле.
3. Проблема возникновения и строения белка.
4. Образование клетки.
5. Появление аминокислот.
6. Возникновение коацерватов.

С давних пор людей интересовал вопрос, как органический мир возник из неорганического, как из белковых молекул возникли первые организмы, то есть как возникла на Земле жизнь. Жизнь – особая, очень сложная и совершенная форма движения материи. Она возникла в результате закономерного развития более простой, неорганической материи.

Носителем жизни является белок. Проблема возникновения и строения белка стала одной из центральных проблем биологии – науки о жизни.

Появилось много гипотез, пытающихся объяснить, как возникла жизнь на Земле. В настоящее время общепризнанной является теория советского ученого академика А.И. Опарина.

Когда Земля, находившаяся в раскаленном состоянии, начала охлаждаться, углерод стал вступать в соединения с различными элементами. Особенно благоприятные условия для возникновения новых соединений появились тогда, когда температура упала настолько, что образовались водные резервуары. Первичные органические соединения находились в них в растворенном состоянии. В результате разнообразных химических реакций возникли аминокислоты – составные части белковой молекулы, а затем и белки.

Постепенно молекулы белка соединились в коацерваты – особые полужидкие студенистые капельки, выделяющиеся из растворов органических веществ. Коацерваты с устойчивой структурой присоединяли к себе все новые частицы.

Постепенно коацерваты приобретали все характерные свойства живых существ:

- обмен веществ,
- размножение,
- раздражимость и другие.

Затем через тысячелетия из первоначально однородной

протоплазмы возникли ядро и цитоплазма, т. е. образовалась клетка. Доклеточные формы превратились в одноклеточные организмы, а последние, в свою очередь, изменяясь в процессе эволюции, дали начало всем остальным животным и растительным организмам.

Так возник органический мир по теории Опарина.

Задание 2. Напишите план в вопросной форме.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ АУДИРОВАНИЯ РАСТВОРЫ

На примере процессов растворения и растворов рассмотрим, как изменяются качества и свойства предметов в зависимости от условий.

В живой и неживой природе процессы растворения и растворы имеют важное значение. В живых организмах значение растворов состоит в том, что

1. Важнейшие физиологические жидкости – кровь, лимфа и другие – являются растворами.
2. Питательные вещества в организме усваиваются в растворах.
3. Биохимические реакции протекают в растворах.

В неживой природе

1. Многие химические реакции протекают также в растворах.
2. Растворами являются все природные воды – воды океанов, морей, озер, рек и др.

Что такое растворение?

При растворении происходит равномерное распределение одного вещества в объеме другого. Таким образом, растворение – это равномерное распределение одного вещества в объеме другого. При этом может выделяться или поглощаться тепло. Это зависит, например, от взаимодействия растворителя с частицами растворенного вещества, разрушения кристаллических решеток и других условий.

Свойство вещества равномерно распределяться по всему объему другого вещества называется растворимостью. Различают вещества хорошо растворимые и нерастворимые. Растворимость зависит от природы веществ, температуры и давления. Например, с повышением температуры растворимость твердых тел возрастает, а растворимость газов уменьшается. Растворимость газов увеличивается с повышением давления.

В результате процесса растворения образуется раствор.

Что такое растворы?

Растворы – это однородные (гомогенные) системы, состоящие из двух или более компонентов и продуктов их взаимодействия. Обязательными компонентами раствора являются растворитель (например, вода) и растворенное вещество. В зависимости от агрегатного

состояния растворы бывают

- жидкие: например, раствор солей в воде, йода в спирте;
- твердые: например, сплав никеля и меди, из которого делают разменную монету, сплав серебра и золота;
- газообразные: смеси газов, воздух.

Наибольшее значение имеют водные растворы.

Великий химик Д.И. Менделеев на основе экспериментов создал химическую теорию растворов (изложена в книге «Исследования водных растворов по их удельному весу», 1887 г.), которая сыграла важную роль в развитии науки.

(285 слов)

Как мы видим, экзаменационные материалы по научному стилю речи современного русского языка нацелены на подведение итогов обучения иностранных учащихся, на определение уровня усвоения ими предложенного материала, сформированности предметной компетенции и готовности к обучению в российских вузах. В связи с этим вспоминается мудрое наставление Е.И. Мотиной: «Преподаватели русского языка должны помочь иностранным студентам овладеть русским языком так, чтобы они могли слушать лекции, участвовать в семинарах, читать учебники, научные журналы, сдавать экзамены и зачеты, писать курсовые, дипломные и диссертационные работы» [6, с. 219].

Список литературы

1. Энциклопедия профессионального образования. В 3-х тт. – М., 1998.
2. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку. Научное издание. – М.: Изд-во МГУП, 2000. – 400 с.
3. Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы построения методов диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащегося. – М., 1975. – С. 42-58.
4. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам: Курс лекций. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 288 с.
5. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: «Златоуст», 1999. – 472 с.
6. Мотина Е.И. Избранные труды. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 340 с.
7. Лагун И.М., Кузьмина Е.Н. Оценка проектного уровня предметных компетенций на довузовском этапе обучения // Сб.:

Материалы научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан», М.: МАДИ, 2017. – С. 288-291.

8. Константинова Л.А., Игнатъева О.П., Локтионова И.А., Жукова А.Н., Митина Е.В., Пронина Е.В. Готовимся к экзаменам: учебное пособие по организации самостоятельной работы по русскому языку для иностранных учащихся начального этапа обучения. Тула: Изд-во ТулГУ, 2017. – 115 с.

ГЛАВА 13. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУССИОННОГО ОБЩЕНИЯ

Карпетян Наталья Григорьевна
доцент кафедры русского языка Инженерной академии
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: tafa2005@yandex.ru

Черненко Наталья Михайловна
доцент кафедры русского языка Инженерной академии
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: nataly-cherlenk@yandex.ru

В последние годы наблюдается чёткая тенденция смещения интереса иностранных учащихся от изучения русского языка в общем смысле к языку владения для специальных целей. Особенно повышенный интерес связан с использованием РКИ в сфере профессионального общения. Ценность специалиста со знанием русского языка на рынке труда в условиях активного развития международных контактов российских предприятий во многом определяется уровнем его языковой подготовки, умениями органично вступить в профессиональную коммуникацию.

Обучение иностранных студентов русскому языку как реальному общению в значительной степени определяется тем, насколько они могут использовать язык в процессе овладения специальностью и, в дальнейшем, в профессиональной деятельности. Объектом оценки уровня владения иностранным языком будущих специалистов является профессиональная коммуникативная компетенция, а главным критерием учебных успехов

обучаемых и методических успехов обучающихся остается уровень коммуникативных умений.

Коммуникативный принцип обучения имеет своей целью развитие практических навыков пользования языком и заключается в возможно более тесном сближении речевой деятельности в процессе обучения с речевой деятельностью в реальных условиях. Такая практическая направленность обучения предполагает максимальное приближение учебного материала к профессиональным интересам учащихся, для которых изучаемый язык не только средство общения, но и средство овладения своей будущей специальностью.

В обучении языку специальности студентов-иностранцев старших курсов большое внимание уделяется формированию устной профессионально-научной коммуникации. Под этим термином в современной лингвистике и методике понимается особая функциональная разновидность русского литературного языка «особый тип монологического или диалогического общения профессионалов между собой, осуществляемый в ситуациях публичного и неформального общения профессионалов-специалистов в той или иной отрасли науки и производства» [11, с. 3].

Профессионально-научное общение представляет специфический коммуникативный вид современной профессиональной деятельности, направленный на решение научных и производственных задач. Общение в рамках данной коммуникативной сферы обеспечивает устная научная речь, специфика которой обусловлена следующими факторами: 1) устной формой; 2) научно-профессиональным содержанием; 3) определенностью адресата; 4) особенностями коммуникативной ситуации речи.

В современной методике уделяется достаточное внимание формированию языковой и коммуникативно-речевой компетенции с учетом профессиональной ориентации иностранных учащихся, что отражено в Государственном образовательном стандарте по РКИ (профессиональные модули), сформулированы интенции учебно-профессиональной сферы общения, требования к ситуациям, темам и жанрам: лекция, семинар, практическое занятие, консультация, зачет, экзамен, обсуждение и защита курсовой и дипломной работы и т.д. [1, с.28-29]. Созданы учебные пособия, в которых разработана лингвометодическая модель жанров устного учебно-профессионального общения [2, 8].

Неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции становятся дискуссионные умения и навыки, так как участие в дискуссиях представляет профессионально значимую ситуацию интерактивного

общения. Расширение экономических и научно-технических связей с Россией, участие иностранных специалистов в международных проектах, научных конгрессах и симпозиумах, налаживание двусторонних контактов с российскими фирмами, создание совместных предприятий – это всё требует такого уровня владения русским языком, который позволит вести деловые беседы, заключать различные соглашения с зарубежными партнёрами и т.д. Иноязычные диалогические и дискуссионные навыки и умения дадут выпускникам российских вузов возможность успешно участвовать в различных профессиональных беседах, дискуссиях, совещаниях, конференциях. Этим определяется актуальность обучения студентов-иностранцев профессиональной коммуникации на русском языке.

Значимость обучения профессиональному дискуссионному общению отражена не только в Российских государственных стандартах по русскому языку как иностранному (РКИ), но и в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО-3) как «умение... строить деловую устную и письменную речь, свободное владение навыками публичной дискуссии».

Практическое формирование вышеуказанных компетенций происходит на всех этапах обучения русскому языку, что четко отражено в учебных планах и программах кафедры русского языка Инженерной академии РУДН. Однако, как показывает ежегодное анкетирование выпускников – бакалавров (анализ анкеты «Какие трудности вы испытываете в процессе общения в учебно-профессиональной сфере» показывает, что 68% опрошенных получают менее 30 баллов из 50 возможных – у них, «к сожалению, недостаточно сформированы языковые и речевые навыки, которые дают возможность активно участвовать в беседе, дискуссии, обсуждении учебных и профессиональных вопросов»; только 10% «имеет достаточные возможности, чтобы участвовать в данных формах коммуникации», у оставшиеся 22% «есть хороший потенциал, чтобы развивать данные способности». [3, с. 42].

Это обстоятельство потребовало разработки нового аспекта, целью которого является усовершенствование и организация речевой деятельности языковыми средствами и способами, которые обеспечивают собственно-профессиональную коммуникацию. Анализ основных видов профессионального общения специалистов инженерно-технического профиля позволил определить, что наиболее употребительными для них являются диалог, беседа, сообщение по теме, полилог-обсуждение и дискуссия.

Изучение лингвометодических проблем, возникающих при формировании навыков и умений участия иностранных студентов в этих формах профессионально-речевого общения, а также разработка учебно-методических материалов стала актуальной для практики преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе. В методических статьях и пособиях по обучению диалогическому и дискуссионному общению, в частности, в работе Д.Б. Изаренкова «Обучение диалогической речи» [2], рассматриваются важные вопросы организации диалогической формы общения и виды учебного диалога, но профессиональный диалог и его коммуникативно-смысловая специфика до настоящего времени не были объектом специального изучения.

В курсе преподавания русского языка в профессиональном общении диалог, полилог и дискуссию по специальности целесообразно рассматривать в двух аспектах: как «особую речевую ситуацию, обуславливающую определенный акт коммуникации; и как текст, особый тип дискурса, порождаемый в процессе определенного акта коммуникации» [6, с. 5].

На кафедре русского языка Инженерной академии РУДН уже полвека разрабатывается и совершенствуется методика обучения языку специальности, основоположником которой является профессор Мотина Е.И. За эти годы преподавателями кафедры создана научно обоснованная теория изучения языка специальности в вузе, разработана методическая концепция, программы и учебные пособия по научному стилю речи для естественных и технических специальностей на разных этапах обучения. Комплексная программа, предусматривает поэтапное формирование коммуникативно-профессиональных навыков. В комплексе учебных пособий с базовым компонентом (учебником «Русский язык. Основной курс. Практическая грамматика для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей / Балыхина Т.М., Василишина Т.И., Леонова Э.Н., Пугачев И.А. СПб.: Златоуст, 2011, а также пособием «Русский язык в специальных целях. Обучение научной речи иностранных бакалавров технических и естественнонаучных профилей» / Пугачев И.А., Черненко Н.М. / М.: РУДН, 2017) представлены все этапы работы со специальным научным текстом. На первом и втором курсах приоритетным является обучение различным видам чтения, письменной речи, аудированию, а затем реферированию научно-популярных статей. Для этих целей созданы учебные материалы для таких специальностей, как архитектура и строительство, автоматизация и управление, геология и разведка полезных ископаемых, машиностроение, экология и др. Студенты также овладевают навыками составления устного и письменного высказывания в рамках

учебных и профессиональных тем, готовятся участвовать в беседах. Обучение монологической и диалогической речи начинается на начальном этапе, а на продвинутом этапе это становится одной из важнейших коммуникативных задач преподавания.

Таким образом, обучение профессиональному дискуссионному общению является логическим продолжением занятий по научному стилю речи. Изучение лингвометодических проблем, возникающих при формировании навыков и умений участия иностранных студентов в профессиональном дискуссионном общении, а также разработка методического комплекса учебных заданий и текстов является весьма актуальной для практики преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе. Комплекс учебных материалов, как правило, направлен на формирование, развитие, совершенствование навыков и умений профессиональной речи. Содержательный аспект научных текстов направлен на формирование умений извлекать из текстов необходимую информацию, обобщать ее с целью использования в процессе профессионального общения.

Как уже отмечалось, в методике преподавания РКИ вопросы обучения дискуссии и дискуссионному общению как коммуникативному явлению недостаточно разработаны. Так, до сих пор в литературе отсутствует четкое определение понятия «дискуссионная речь», а слова "диспут", "полемика", "дискуссия" довольно часто употребляются как синонимичные. В настоящей работе дискуссия понимается как "обсуждение какой-либо спорной проблемы с целью установления путей её достоверного решения" [7 с. 156].

На кафедре разработан и постоянно совершенствуется учебно-методический комплекс, включающий программу, рабочий план, а также учебные пособия, содержащие тексты с заданиями, направленные на поэтапное формирование умений дискуссионного общения, необходимых для эффективной деятельности в сфере профессиональной иноязычной интеракции. Подготовлена серия пособий с учетом специализации студентов Инженерной академии:

1. Готовимся участвовать в дискуссии на русском языке. Обучение профессиональному дискуссионному общению. (М.: РУДН, 2014).

2. Обучение дискуссионному общению. Учебные задания по русскому языку. Часть 1-2» (М.: РУДН, 2008), посвященные проблемам экологии (в частности, экологической культуре граждан, роли автотранспорта в загрязнении окружающей среды).

3. Учебные задания по русскому языку. Обучение дискуссионному общению. Для иностранных студентов старших курсов и аспирантов.

Часть 1-2. (М.: РУДН, 2011), где рассматриваются такие актуальные проблемы, как будущее компьютеров, их влияние на жизнь человека, создание искусственного интеллекта.

4. Обучение дискуссионному общению. Учебные задания по русскому языку. Для иностранных студентов и аспирантов специальности «Архитектура» и «Строительство» (М.: РУДН, 2010).

5. Русский язык в профессиональной деятельности. Компьютер на службе профессии. Обучение профессиональному общению на русском языке. Для иностранных студентов старших курсов нефилологических специальностей. (М.: РУДН, 2017).

Подготовлено к изданию пособие для студентов специальности «Нефтегазовое дело», посвященное актуальным проблемам данной отрасли: дается обзор нефтегазовой промышленности; рассматриваются новые теории происхождения нефти, а также экологические проблемы, связанные с добычей нефти и др.

Традиционно «текстоцентрический принцип представления языкового, речевого и коммуникативного материала принимается нами в качестве основного при решении конкретных задач лингводидактической систематизации фактов языка и речи при обучении иностранных учащихся естественного и технического профилей». [9, с. 100]. В качестве теоретической основы описания языкового компонента использована концепция коммуникативной грамматики, центральное место в которой занимают говорящая личность и текст как результат ее речемыслительной деятельности. Обучение основам профессионального общения также ведется на основе профессионально-ориентированных текстов, которые дают возможность получения исчерпывающей информации по теме и для отработки языковых конструкций, необходимых для участия в общении.

Как показывает практика, в учебных условиях погружение в язык возможно только на специально отобранном и методически организованном текстовом материале. Отбор последнего осуществляется с учетом трудностей в усвоении этого материала и важности его для реализации коммуникации. Для этого используются профессионально-ориентированные тексты, которые отвечать интересам учащихся, а также уровню их языковой и теоретической подготовки, должны быть полезными с точки зрения возможности использования данного материала в дальнейшей работе.

Безусловно, изучаемый материал должен быть связан с научными основами специальности студентов, что способствует и поддерживает интерес к изучению русского языка. Однако текстовый материал, ориентированный на специальные темы, должен быть понятным не только

специалистам узкого круга. Так, например, в подбор текстов включаются и содержащие сведения о современном состоянии науки, о совместных разработках учеными разных стран. Характерной чертой таких текстов должны стать их разнообразие и близость интересам студентов. Наряду с познавательной и общеобразовательной ценностью текстовый материал должен выступать не только как источник информации, но и содержать полемические высказывания по интересной проблеме с элементами сравнения, рассуждения, обоснования определенной точки зрения.

Итак, к подбору текстового материала предъявляются следующие требования: информативность, актуальность, полемичность. Предлагаемые тексты вызывают большую заинтересованность студентов, побуждают к активной коммуникативной деятельности в сфере специальности. В иерархии учебных текстов, на основе которых строится обучение иностранных студентов профессиональному общению, нашли место научно-популярные тексты. В текстах этого жанра законы науки (научные факты) изложены простым, доступным для понимания языком и сопровождаются комментариями и пояснениями. Такая форма изложения представляется предпочтительной. Это научно-популярные тексты разных жанров: проблемная статья, доклад, интервью с ученым, информационное сообщение, текст выступления на конференции. Некоторые публикации представляют собой смешанные жанры.

Примером могут служить тексты учебного пособия «Русский язык в профессиональной деятельности. Компьютер на службе профессии. Обучение профессиональному общению на русском языке. Для иностранных студентов старших курсов нефилологических специальностей (М.: РУДН, 2017). В него включены полемические статьи из периодической печати и других источников, посвященные актуальным проблемам использования компьютера в профессиональной деятельности разных специалистов. Прежде всего, это информационные тексты о компьютерных профессиях и профессиях, в которых компьютер становится незаменимым инструментом: «Компьютер и профессии», «Компьютер и окружающий мир» (по статье Т. Федуловой, журнал «Образование и карьера», 2016). В информации текста «Компьютер и инженерные профессии» представлено, как используют компьютер представители инженерно-технических профессий: конструкторы, строители, архитекторы, руководители производственными процессами. Проработав данный блок текстов, студенты могут самостоятельно подготовиться к участию в беседе «Компьютер в моей жизни и будущей профессии»: составить собственное сообщение по теме; подготовить аргументы, подтверждающие, что компьютер является необходимым

помощником в будущей профессии; продумать вопросы, которые можно задать собеседникам.

Текст-фрагмент проблемной научно-популярной статьи «Компьютеры будущего» (*О. Владимиров, газета "Известия" от 15.02.16*) является «базовым», так как дает возможность отработать специальную лексику и компьютерную терминологию, и также повторить конструкции, характерные для научных текстов. Расширение информации предусмотрено в текстах о разных видах компьютеров будущего поколения. Это микротексты: «Квантовые компьютеры», «Суперкомпьютеры», «Молекулярные компьютеры», «Биокомпьютеры», «Оптические компьютеры» (http://scorcher.ru/art/future_society/future). Все эти микротексты включают одинаковые тематические смыслы: 1) название компьютера; 2) принцип действия; 3) характерные особенности; 4) преимущества; 5) современные разработки; 6) приоритетные области использования. Работа с данными текстами дает информацию для составления собственных сообщений о том, какой вид компьютера имеет наибольшие перспективы, предоставляет возможность высказать свое мнение и аргументировать его. Хорошим материалом для подготовки речевого общения является фрагмент статьи «За и против квантового компьютера», где использованы необходимые конструкции для выражения и подтверждения точки зрения специалиста.

Конечно, важную роль в обучении профессиональному диалоговому общению занимают тексты-интервью. В пособии они представлены: оригинальным интервью корреспондента Александра Петрова с научным руководителем Санкт-Петербургского центра нанотехнологий Валентином Карелиным о будущем компьютеров («Русская газета», 05.08.2016 г.) и фрагментом интервью корреспондента журнала «Наука и жизнь» Анны Шишловой с господином Сетом Ллойдом, физиком из Массачусетского технологического института (США), который имеет просто фантастические представления о компьютере будущего («Наука и жизнь» № 3, 2015), а также информацией сайта, где даны ответы специалистов разных профессий (программиста, администратора, генерального директора компании, преподавателя вуза и др.) на вопрос: «Каким вы представляете себе компьютер через десять-пятнадцать лет?».

Анализ подобных текстов позволяет отметить в них наличие, кроме содержательной информации, также категории оценочной, которая может присутствовать в виде авторского мнения (*Я убежден... Ученые уверены... По мнению ученых...*). Отдельные элементы описания строятся по

следующему принципу: авторы часто прибегают к постановке проблемных вопросов, после которых следует ответ, представленный в виде разъяснения, а иногда рассуждения на научную тему. Ответ может быть дан сразу, а потом приводится обоснование этого ответа (часто с элементами доказательства). По нашему мнению, такие тексты могут и должны быть использованы как «исходный» материал для обучения дискуссионному общению.

Интересным этапом может быть работа на базе двух-трех текстов, объединенных одной темой. Этот этап предусматривает формирование у учащихся навыка ориентации в проблеме (теме), умение вычленять из предложенных текстов нужную информацию, логически выстраивать отобранный материал в плане выбора или определения точки зрения и построения своего высказывания. Необходимо отметить, что подобного рода работа ведется параллельно с обучением оценочному реферату-обзору, поскольку опирается на сходные процессы умственной деятельности учащихся: анализ, вычленение актуальной информации, сопоставление точек зрения с целью поиска дискуссионного компонента, оформление результатов в форме текста.

Особое место отводится текстам, которые представляют завершённый процесс дискуссионного общения. Предлагаемые типовые тексты (примеры дискуссии) «одновременно служат: а) образцом данной жанровой формы; б) источником актуальной информации, могущей вызвать неоднозначное отношение у самих студентов – участников дискуссии; в) базой для наблюдения и осмысления лексико-грамматического материала, обслуживающего жанр дискуссионного общения» [6, с. 15]. Студентам предлагается текст дискуссии «Каким будет компьютер будущего и как он изменит жизнь человека?», в которой принимают участие ученые и специалисты-компьютерщики. Каждый фрагмент текста-дискуссии сопровождается вопросами по его содержанию, а также заданиями, направленными на введение и усвоение языковых средств выражения мнения, точки зрения, согласия, несогласия, удивления, сомнения, возражения, которые характерны для дискуссионного общения.

Подобные тексты являются для учащихся не только образцом жанровой формы и базой для первого предъявления (наблюдения) актуального лексико-грамматического материала. В них выражаются разные взгляды на одну и ту же проблему, что дает материал для последующей организации собственного высказывания.

Работа с учебным материалом текстов предваряется и сопровождается хорошо продуманной системой подготовительных

заданий, которые определяют границы темы, дают возможность отработать лексические единицы и конструкции, вызывающие у учащихся затруднение. Они предполагают не только презентацию необходимого языкового материала, но и предкоммуникативную тренировку.

Так как в процессе дискуссионного общения сопоставляются различные (в том числе и противоположные) точки зрения, позволяющие раскрыть проблему с разных позиций, их эффективность зависит от того, насколько четко и правильно сформулирован основной тезис, относительно которого у вступающих в обсуждение имеются разные мнения. Поэтому студентам предлагается прочитать возможные тезисы, определить, какие проблемы, по их мнению, будут решаться в ходе обсуждения, и к данным тезисам сформулировать антитезис. Так, в качестве антитезиса к предложенному утверждению: *«Компьютерный интеллект в будущем во всех сферах деятельности заменит человека»* учащиеся предлагают антитезис: *«Компьютер никогда не сможет заменить человека, так как человек управляет компьютерным интеллектом»*.

Суть предлагаемых заданий сводится к тому, чтобы студент, вместо пересказа текста, обобщал, объяснял, доказывал, аргументировал, участвовал в беседе, т.е., передавая информацию, оценивал ее со своей точки зрения, был способен вести профессиональный диалог и диалог-дискуссию. С этой целью в пособии представлены, например, такие задания, необходимые для общения:

- *Дайте развернутые ответы на вопросы, которые помогут вам включиться в беседу на тему «Компьютер в моей жизни и будущей профессии», например, является ли для вас компьютер единственным средством при поиске информации?*

- *Прочитайте интервью корреспондента с ученым о будущем компьютеров. Найдите в репликах ответа средства выражения мнения, согласия/несогласия, удивления, сомнения. Дайте оценку новой информации.*

- *Прочитайте ответы специалиста на вопросы корреспондента и составьте реплики корреспондента, которые вызвали соответствующий ответ. Воспроизведите полученный диалог. Работайте в парах.*

- *Выразите свое отношение к данным ниже высказываниям. Согласитесь с мнением участника дискуссии выразив свое одобрение в адрес говорящего.*

- *Если вы со всем согласны, найдите контраргументы к высказываниям собеседника. Используйте языковые средства,*

характерные для выражения неполного или частичного согласия с мнением собеседника.

- Уточните высказывание одного из участников дискуссии, чье мнение вы (не) разделяете.

- Прочитайте текст дискуссии «по ролям». Выскажите точку зрения человека, который: а) верит в оптимистические прогнозы ученых; б) сомневается или не верит в них.

- Выберите для себя роль одного из участников дискуссии, позицию которого вы полностью разделяете. Подготовьте сообщение, выразив собственное мнение.

Особое внимание уделяется умению составлять часто употребляемые в ходе общения формы вопросов. Правильно заданные вопросы позволяют точно выяснить мнение оппонента. Специалисты утверждают, что процессом любого общения управляет тот, кто задает вопросы. В качестве подготовительно задания предлагается составить свои варианты запроса информации к каждой группе вопросов.

1. Контактустанавливающие вопросы:

- Что вы думаете об этом?

- Что вы можете сказать по этому поводу?

- Вы ничего не имеете против...?

2. Вопросы, выявляющие компетентность оппонента:

- Не могли бы вы привести факты, подтверждающие это?

- Кто мог бы поддержать вашу точку зрения?

3. Вопросы, уточняющие, позволяющие получить дополнительные сведения о позиции оппонента:

- Какими аргументами вы могли бы подтвердить правильность ваших выводов?

- К каким выводам вы пришли в результате исследования?

- В чем, по вашему мнению, причины создавшейся ситуации?

4. Вопросы, ведущие к договоренности и согласию:

- Вы, конечно, согласны с приведенными доводами?

- Правильно ли я понял, что вы поддерживаете мнение выступающего?

- Вы согласны, что это правильное решение?

Задания с целью согласиться или возразить оппоненту с помощью различных конструкций, изложить свою точку зрения, выразить одобрение или неудовольствие позицией собеседника также являются хорошей тренировкой перед началом участия в дискуссионном общении.

Основной целью подготовительной работы является также овладение учащимися важнейшими коммуникативно-смысловыми

блоками, характерными для полилога-дискуссии. Языковой материал заложен в типовом тексте-диалоге. Это позволяет продуктивно работать над совершенствованием умений монологического высказывания и реплик диалога. Опираясь на сформированные и накопленные ранее навыки в области диалогической речи (умение выразить согласие/несогласие, изложить и аргументировать свою точку зрения, привлечь внимание собеседника к той или иной стороне обсуждаемой проблемы), студенты легко усваивают имеющиеся в типовом тексте-дискуссии характерные коммуникативно-смысловые блоки. В пособии выделены следующие блоки, которые являются необходимыми для участника дискуссии:

- Сообщение темы дискуссии, характеристика актуальности поднятых проблем.

- Изложение собственной точки зрения по данной проблеме, приведение аргументов, доказательств, цитат.

- Выяснение точки зрения оппонента, других участников дискуссии.

- Выражение согласия/несогласия, частичного и/или полного согласия с точкой зрения собеседника, участника дискуссии.

- Уточнение адекватности восприятия информации: переспрос, просьба к выступающему объяснить свою позицию, точку зрения.

- Выражение сомнения, уточнение высказанной собеседником мысли; высказывание пожеланий, советов, которые, по мнению говорящего, помогут его партнерам по общению в решении обсуждаемой проблемы.

- Подведение частных и общих итогов дискуссии.

Коммуникативно-смысловые единицы представлены в таблицах, где приводятся наиболее часто употребляемые языковые структуры, обслуживающие данный коммуникативно-смысловой блок. Для введения, объяснения и закрепления данного в таблице материала разработаны специальные упражнения. Система заданий пособия, а также иллюстрация в учебном тексте-дискуссии отработанного языкового материала дают студентам возможность успешно справляться с коммуникативными заданиями, направленными на формирование и развитие иноязычных дискуссионных навыков и умений.

Самостоятельная работа студентов по профессиональному дискуссионному общению осуществляется в рамках разработанного компьютерного курса в системе ТУИС. Тексты и текстовые задания дают возможность каждому проверить свои знания с учетом индивидуальных способностей. Каждая тема, кроме текстового материала, сопровождается видеосюжетами и тестовыми заданиями.

Итогом заданий по каждой теме является подготовка реальной дискуссии – ролевой игры и проведение ее на занятии. Ролевая игра, имеющая практическую задачу развитие умений монологической и диалогической речи, полностью соответствует специфике работы на этапе, где речевой материал по пройденным темам применяется как модель реального общения. Целью такой формы учебной деятельности является также развитие интереса к изучаемому языку. Стоит отметить эффективность ролевых игр и в том, что каждый учащийся имеет возможность участвовать в диалогическом общении, в различных видах работы: групповом обсуждении, общении в парах, умении осуществлять общение с разными партнерами.

Результатом работы по материалам пособия «Компьютер на службе профессии. Обучение профессиональному общению на русском языке» является участие в дискуссиях на тему: «Каким будет компьютер будущего и как он изменит жизнь человека?». Каждый выбирает для себя роль участника дискуссии с определенной точкой зрения, готовит собственное сообщение и вопросы оппонентам. Модератором дискуссии, чаще всего, является преподаватель. Участие студентов в итоговых дискуссиях по теме является частью зачетной работы.

На протяжении нескольких лет в группах старших курсов студентов практикуется проведение научных конференций, дискуссий, интервью, круглых столов. Содержательную сторону обеспечивает подбор статей и других материалов. На кафедре есть опыт проведения открытой дискуссии «Может ли робот заменить человека?» с участием корреспондента газеты «Вечерняя Москва» Андрея Обьедкова (*16 марта 2017 года*). В рамках дискуссии обсуждалось создание искусственного интеллекта, который успешно реализуется в роботах-компьютерах. Студенты профессионально рассуждали о том, что произойдет, если компьютерные роботы будут также умны, как человек, и даже превзойдут его.

Опыт обучения в рамках профессиональному общению показывает, что в целях повышения мотивации студентов, для которых русский язык является инструментом получения профессии, требуется максимальное приближение учебного материала к их профессиональным коммуникативным потребностям, реализуемым в естественных ситуациях общения. Формирование и развитие профессиональных навыков наиболее эффективно осуществляется при условии «широкого использования в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой» [9, с. 111]. Материал пособия предоставляет

большие возможности использования разнообразных интерактивных форм занятия. Прежде всего, это ролевые игры: интервью на профессиональные темы, дискуссия, дебаты, круглые столы. Интересно также организуются занятия по методу проектных технологий.

Обучения профессиональному общению проводится на третьем курсе, когда у учащихся уже сформирован II уровень владения русским языком (профессиональный модуль). Это обстоятельство, а также наличие достаточного количества часов для самостоятельной работы, позволяет включить в программу курса в рамках темы «Человек и компьютеры будущего» разработку учебного проекта «Каким вы представляете компьютер через 100 лет?»

Методическая составляющая работы над данными проектами определяется личностно-ориентированным подходом преподавания, когда студент является основным субъектом процесса обучения не только благодаря его индивидуальным характеристикам, но и личной ответственности за достигнутые результаты. Если тематику проектов предлагают сами студенты в зависимости от профессиональных интересов, работа становится увлекательным, осмысленным процессом и настоящим языковым творчеством.

Прежде чем планировать работу по реализации учебного проекта, исходя из поставленных целей и практических задач, необходимо определиться с характеристикой и структурой метода, доминирующего в проекте. Наши учебные проекты представляют собой «смешанные» формы, в которых сочетаются информационные, исследовательские и практико-ориентированные методы организации работы. Сбор информации и исследование поставленных проблем обязательно требуют подготовки речевого продукта, то есть сообщения, которое сопровождается презентацией. Результатом проекта является заключительное мероприятие: круглый стол, открытая дискуссия или конкурс сообщений – презентаций, на которые приглашаются студенты всех учебных групп данной специальности.

Эффективность реализации учебного проекта зависит от тщательного планирования, четко поставленных целей и конкретных задач на каждом этапе работы, хорошо продуманной системы подготовительных заданий. Учебный проект на тему «Каким вы представляете компьютер через 100 лет?» ставит целью подготовить «видеоколлекцию» сообщений-презентаций о том, каким студенты видят компьютеры далекого будущего.

Важным этапом проектной деятельности является определение индивидуальных тем сообщений и сбор информации: умение найти в

учебных пособиях, профессиональных журналах и на электронных сайтах необходимые статьи, прочитать и выбрать нужные сведения в соответствии с планом. Составленные студентами тексты предъявляются для обсуждения участникам группы и преподавателю: анализируются логичность его изложения, информативность, аргументированность приведенными фактами, исправляются языковые и речевые ошибки. Как правило, такая обработка составленных студентами текстов сообщений проводится многократно. Проверенный текстовый материал необходимо разделить на отдельные смысловые части, к которым будут подбираться иллюстрации (картинки, фотографии), оформленные в виде слайдов.

Подготовка презентации в программе PowerPoint – следующая важная часть разработки учебного проекта. Основная задача презентации – перевести сообщение в визуальные образы, которые воспринимаются и запоминаются гораздо лучше, чем обычный текст. И здесь опять требуется работа с текстом: каждый кадр должен сопровождаться тезисом или кратким комментарием к сообщению.

После того, как презентация готова, участники проекта должны обязательно подготовиться к выступлению: отработать фонетику и интонацию, обратить внимание на правильность и темп речи. Эта работа проводится под руководством преподавателя.

Кульминационным этапом работы является демонстрация результатов индивидуальной и коллективной деятельности. В нашей практике это несколько мероприятий:

1. Круглый стол на дискуссионные темы: «Каким будет компьютер через 100 лет?», «Как я представляю компьютер будущего?»
2. Конкурс презентаций «Компьютер будущего».

Интерактивным итоговым занятием по обучению профессиональному дискуссионному общению также являются дебаты – своего рода игра, в которой принимают участие две команды, представляющие противоположные точки зрения по рассматриваемой проблеме. В работе с пособием «Компьютер на службе профессии. Обучение профессиональному общению на русском языке» такое занятие проводится по теме «За и против квантового компьютера», в рамках которого его сторонники и противники отстаивают свою точку зрения. Дебаты основаны на информации имеющегося текста, но очень приветствуется использование дополнительной информации. Проверяется умение выразить свою точку зрения, постараться отстоять ее, подтверждая доводами и аргументами: правильно понять сообщения коллег, уметь сформулировать вопросы, которые позволят уточнить информацию или дополнить ее; уметь согласиться с мнением собеседника или опровергнуть

его точку зрения, выразить сомнение, удивление, восхищение по поводу высказанных идей. Чтобы хорошо справиться с поставленной задачей, необходимо составить и записать тезисы собственного выступления, которое позволят убедить коллегу в правильности своей точки зрения, представить сообщение для обсуждения с коллегами. В результате побеждает та сторона, которая более аргументировано может защитить свою позицию. Увеличение количества участников является фактором, усиливающим интерактивность.

Представленная авторами система работы по обучению профессиональному дискуссионному общению демонстрирует огромные интерактивные возможности. Предлагаемые формы работы требуют активизации языковых, речевых, коммуникативных навыков, полученных в процессе обучения русскому языку в специальных целях, развивают исследовательские умения (выявить проблему, собрать информацию, проанализировать, обобщить и использовать ее в сообщении), стимулируют самостоятельную работу, руководствуясь собственным желанием и интересом приобретать новые знания.

От полемического типового текста к тексту-дискуссии, от овладения основными языковыми единицами коммуникативно-смысловых блоков к умению использовать их в собственных высказываниях и созданных учебных ситуациях общения – таков, на наш взгляд, путь формирования коммуникативной компетенции студентов в сфере дискуссионного общения. Предлагаемая концепция требует дальнейшего изучения феномена профессиональной дискуссии в целях преподавания русского языка как иностранного, а также разработки новых учебных материалов для обучения ведению дискуссии на профессиональные темы.

Следует отметить также, что отбор текстов, дальнейшая их переработка может служить тому, чтобы учащиеся ценили хорошую речь, богатство лексических и стилистических возможностей русского языка. Образцовый язык текстов – это одновременно и эстетическое воспитание, и воспитание деловых качеств, а ведь известно, что формирование у студентов, как у будущих специалистов, высокой культуры делового общения является одной из важных задач преподавания.

Совершенствование умений вести беседу, адекватно понимать собеседника, строить собственные высказывания и сообщения, доказывать и аргументировать свою точку зрения, используя имеющиеся в активном запасе языковые формы, стратегии и тактики речевого поведения в соответствии с условиями коммуникативного акта, является главной задачей на завершающем этапе обучения. Иностранные студенты

понимают, что именно учение конструктивно мыслить и правильно общаться на русском языке становится определяющим фактором профессионального успеха.

Список литературы

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Андрияшина Н.П. и др. М. – СПб: Златоуст, 2000.
2. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. М.: Русский язык, 1986.
3. Карапетян Н.Г., Черненко Н.М. Готовимся участвовать в дискуссии на русском языке. Обучение профессиональному дискуссионному общению. Для иностранных студентов старших курсов нефилологических специальностей. М.: РУДН, 2014.
4. Карапетян Н.Г., Черненко Н.М. Русский язык в профессиональной деятельности. Компьютер на службе профессии. Обучение профессиональному общению на русском языке. Для иностранных студентов старших курсов нефилологических специальностей. М.: РУДН, 2017.
5. Карапетян Н.Г., Черненко Н.М. Обучение дискуссионному общению на русском языке. Учебно-методическое пособие для иностранных студентов и аспирантов. М.: РУДН, 2012.
6. Клобукова Л.П. Научная дискуссия как акт коммуникации (лингвометодический аспект) // Язык, сознание, коммуникация. Выпуск 3. Филология. М., 1998.
7. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М., 1975.
8. Лаптева О.А., Скорикова Т.П., Краевская Н.М., Акишина Т.Е., Гейченко Е.И. Обучение устной речи: теория и практика. Учебно-методическое пособие. М.: Билингва, 2000.
9. Пугачев И.А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография / И.А. Пугачев. М.: РУДН, 2016.
10. Пугачев И.А., Черненко Н.М. Обучение учебно-профессиональной коммуникации иностранных бакалавров технического и естественнонаучного профилей. Основной курс. Учебное пособие. М.: РУДН, 2014.
11. Скорикова Т.П. Жанрово-функциональная типология и конструктивно-языковые особенности устной научно-профессиональной коммуникации [Электронный ресурс] / Т.П. Скорикова // Гуманитарный

вестник. Вып. 3 (5), 2013. Режим доступа:
<http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/53.html>.

12. Стефанская А.В. Обучение профессиональному общению на русском языке иностранных инженеров в условиях их производственной деятельности: диссертация канд. пед. наук. 13.00.02, М., 1999.

ГЛАВА 14. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ/ИНОСТРАННОМУ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Кельдиев Толиб Тухтасинович

*доцент кафедры русского языка академического лицея
при Узбекском государственном университете мировых языков,
Ташкент, Республика Узбекистан
E-mail: ktolib@mail.ru*

*Важнейший способ узнать человека... – прислушаться к тому, как он
говорит... Язык человека – это его мировоззрение и его поведение,
как говорит, так, следовательно и думает.
Д.С.Лихачев*

Русский язык — это национальный язык русского народа.

В русском национальном языке выделяется его обработанная и нормированная часть, которая называется языком литературным. О взаимоотношении литературного языка и местных говоров прекрасно сказал А.М. Горький; „Язык создаётся народом. Деление языка на литературный и народный значит только то, что мы имеем, так сказать, „сырой" язык и обработанный мастерами".

Следовательно, литературный язык есть тот же народный русский язык, только обработанный. Мастерами, отшлифовавшими его, были писатели, критики, ученые, общественные деятели.

В литературном языке произношение, выбор слов и употребление грамматических форм подчиняются определённым правилам или нормам. Например, в литературном языке нельзя употреблять такие формы, как „*вы хотите*", „*моё фамилия*", „*они побегли*", а надо говорить *вы хотите, моя фамилия, они побежали*.

Русский литературный язык – это язык передовой науки и техники, язык величайшей художественной литературы, мировое значение которой признано всем прогрессивным человечеством.

Русский язык принадлежит к восточной группе славянских языков. В эту же группу входят украинский и белорусский языки. Кроме восточной группы, среди славянских языков есть еще южная группа (болгарский, сербохорватский, словенский, македонский языки) и западная группа языков (польский, словацкий, чешский и некоторые другие языки). Все славянские языки являются близкородственными языками, имеют много общих слов, сходны по грамматике и фонетике.

Мощь и богатство русского языка отмечали писатели-классики и общественные деятели. Так, М.В. Ломоносов находил в нём „великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того, богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языка”.

Русский язык, по мнению А.С. Пушкина, «гибкий и мощный в своих оборотах и средствах», «переимчивый и общежительный в своих отношениях к чужим языкам», звучный и выразительный.

И.С. Тургенев называл русский язык „великим, могучим, правдивым и свободным”. Обращаясь к молодому поколению, Тургенев писал: „Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, этот клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками, в челе которых блистает опять-таки Пушкин!”

Огромная культурная ценность русского языка, его мощь и величие обязывают внимательно и серьезно изучать его.

В 20-е годы появилась новая научная дисциплина – культура речи. Большую работу по пропаганде культуры речи вели такие выдающиеся лингвисты, как В.В. Винокур, Л.В. Щерба, Б.А. Ларин, Л.П. Якубинский, Г.О. Винокур, Д.Н. Ушаков. Г.О. Винокур в своей книге «Культура языка» писал: «Слово есть не что иное, как культура в ее специфическом выражении». Одним из главных достижений культуры речи явилось создание С.И. Ожеговым популярного и доступного толкового «Словаря русского языка».

«Важнейшая эпоха в становлении культуры речи как особой дисциплины в российском языкознании связана с именем С.И. Ожегова. Он стал основателем сектора культуры русской речи в Институте русского языка АН СССР» (1, с. 224).

В литературном языке произношение, так же как и выбор слов и употребление грамматических форм, подчиняется определённым правилам, нормам. Раздел языкознания, изучающий произносительные нормы, называется орфоэпией.

Есть интересный греческий миф о Пигмалионе, который сделал из слоновой кости статую девушки необыкновенной красоты и влюбился в

нее. На основе этого древнегреческого мифа английский драматург Бернард Шоу написал интересную комедию с таким же названием «Пигмалион». В комедии профессор фонетики Генри Хиггинс выступает в роли Пигмалиона. Хиггинс спорит с полковником Пикерингом о том, что за полгода превратит уличную цветочницу Элизу в настоящую леди. «Я возьму эту чумазую замухрышку и сделаю из нее герцогиню!»

И действительно, Элиза превращается в «герцогиню», благодаря орфоэпии, которой Генри Хиггинс обучает Элизу. Этот пример говорит о том, что правильная речь говорит об интеллекте человеке, о его культурном уровне.

Проблемы культуры речи сегодня как никогда чрезвычайно актуальны. Настоящее время – это время активных и предприимчивых людей, когда открыт широкий простор для выражения различных мнений, убеждений, оценок. Все это требует коммуникативных возможностей современного человека. А важнейшим средством коммуникации является слово. Действительно, яркое и страстное слово во все времена оказывало большое влияние на людей, их взгляды и убеждения.

Академик В.Г. Костомаров отмечает, что сегодня письменная речь перестала быть единственным способом хранения и передачи текста. «Обожествляя правила правописания, мы совсем забыли о культуре устной речи» (2, с. 11).

И в самом деле, красивое и правильное произношение является показателем культуры речи. Несмотря на то, что орфоэпические нормы характерны только для устной речи, это ни в коем случае не умаляет их значения. Если ошибка на письме режет глаз, то ошибка в произношении режет слух.

При правильном, единообразном произношении люди быстрее понимают друг друга, оно облегчает общение между людьми, поэтому надо следить за своим произношением, надо правильно произносить звуки, их сочетания, правильно выделять ударные слоги, т. е. надо подчиняться тем нормам произношения, которые установлены в литературном языке.

Нормы произношения не остаются неизменными. Под влиянием письменной речи и местного произношения они несколько видоизменяются. В связи с этим в современном русском литературном языке некоторые слова допускают двойное произношение; например, в слове *булочная* сочетание *чн* можно произносить так, как оно написано, но можно произносить и *шн*;

слово *иначе* можно произносить и с ударением на втором слоге (*иНАче*), и с ударением на первом слоге (*ИНАче*).

Существует очень полезный словарь-справочник „Русское литературное произношение и ударение“, составленный под руководством Р.И. Аванесова и С.И. Ожегова. В нём имеются правила русского произношения и более 50 тысяч слов с указанием их литературного произношения. В случае сомнения в правильности произношения того или иного слова следует справляться в указанной книге.

Высокая культура речи немыслима без знания и соблюдения произносительных норм русского языка, то есть без знания орфоэпии. Орфоэпией называется не только правильная образцовая речь, но также и наука, устанавливающая орфоэпические нормы. Для устной литературной речи есть общепринятые произносительные нормы для каждого культурного человека. В их основе лежит традиционное произношение, освященное авторитетами и широко распространенное среди современных образованных людей.

Русский литературный язык сложился на основе разговорного языка города Москвы. Это связано с тем, что с XIV века Москва стала центром русского государства. Окончательно московская произносительная норма сложилась в конце XIX века.

Но в середине XIX века появился конкурент у московского произношения – петербургское произношение, «которое постепенно усиливало свои притязания на роль общелитературного языка» (3, с. 136). Хотя петербургское произношение оказало существенное влияние на развитие русского литературного произношения, оно не стало орфоэпической нормой.

«Как полагает большинство современных лингвистов, ныне орфоэпия в общем обеспечивает единообразие звукового оформления устной речи, охватывает реализацию фонем, ритмику (сегментацию) речевого потока и словесное ударение. Оно реагирует и на исторические процессы: так, в XX веке усилилось влияние письменного написания на произношение как результат всеобщей грамотности, школьного чтения» (4, с. 230).

Правильное произношение и верная постановка ударения являются необходимым признаком культурной, грамотной речи. Есть немало слов, произношение которых служит как бы лакмусовой бумажкой уровня речевой и общей культуры. Часто достаточно услышать от незнакомого человека неправильное ударение (документ, звонит, свекла), чтобы составить не слишком лестное мнение о его образовании и степени общей культуры. Пожалуй, ни одна другая область языка не вызывает сейчас столько ожесточенных споров, недоумений и колебаний. Все хотят знать,

как же все-таки правильно: петЛЯ или пЕтля, творОг или твОрог, тЭмп или тЕмп

Сосуществование параллельных, или вариантных, форм – распространенное явление современного литературного языка, поскольку язык – это живой организм, в котором непрерывно отмирает одно и нарождается другое. Находясь в добросовестном заблуждении, некоторые наивно полагают, что языковеды особым постановлением могут (и даже должны!) установить раз и навсегда единые незыблемые правила.

Как же найти критерии разграничения правильного от неправильного? Признание правильности речи, нормативности тех или иных языковых фактов, по нашему мнению, должно опираться не на субъективную оценку и личный вкус, а на наличие трех основных признаков:

- 1) массовость и регулярность употребления;
- 2) общественное одобрение данного языкового явления;
- 3) соответствие этого факта основным тенденциям в развитии языка, исторической перестройке языковой системы.

Красивая, грамотная речь всегда украшала и украшает молодого человека. По речи мы можем сказать, кто перед нами: образованный или невежественный человек.

Для успешного овладения орфоэпическими нормами необходимо:

- 1) усвоить основные правила русского литературного произношения;
- 2) научиться слушать свою речь и речь окружающих;
- 3) слушать и изучать образцовое литературное произношение, которым должны владеть дикторы радио и телевидения, мастера художественного слова;
- 4) осознанно сопоставлять свое произношение с образцовым, анализировать свои ошибки и недочеты;
- 5) исправлять ошибки путем постоянной речевой тренировки при подготовке к публичным выступлениям.

Культура речи отдельно взятого человека отражает его общий культурный уровень, а именно: образованность, воспитанность, умение владеть собой, способность понимать других людей и т. д. По тому, как человек строит речь, подбирает слова, можно судить о его нравственных и деловых качествах. Чем выше общая культура говорящего, тем больше его речь будет соответствовать нормам литературного языка.

В последнее десятилетие обнаружилась крайне низкая культура речи: люди оказались не способны ясно и вразумительно излагать свои мысли. На нас хлынула лавина ошибок – грамматических, стилистических,

синтаксических. Язык улицы – брань, матерные слова – теперь не редкость и в литературных произведениях, в публичных выступлениях. Об этом с болью сказал в свое время великий русский просветитель, академик Д.С. Лихачев: «Если бесстыдство быта (брань) переходит в язык, то бесстыдство языка создает ту среду, в которой бесстыдство уже привычное дело». Академик Д.С. Лихачев является образцом и самым ярким примером высокой культуры речи.

Сегодня русский язык – не тот, каким был в середине XX века. Одни по этому поводу сетуют: мол «загрязнился», испортился из-за сленгов, жаргонов и заимствованных слов. Другие считают, что русский язык просто изменился так, как менялись все языки во все времена.

Что же такое сленг? Откуда он появился?

Современный молодежный сленг представляет собой целый ряд слов и выражений, используемых большинством русскоязычных молодых людей. Он не является иностранным языком для русскоязычных, а представляет собой язык в языке. Ни для кого не секрет, что среди молодых людей есть немало таких, которых без переводчиков точно не поймешь. Это разговорная речь молодежи, используемая в узком кругу, иными словами, жаргон, сленг – искаженный, обедненный, грубый и безобразный заменитель настоящего языка

Наглядным примером употребления молодыми людьми сленга является следующий диалог, который предлагаю на занятии прочитать учащимся по лицам.

Саша: Привет, Вова!

Вова (*небрежно*). Салют, дерево!

Саша (*недоуменно*). Ой, где дерево?

Вова (*объясняет*). Это же ты, кореш.

Саша. Я не корень, я парень... Вова, я, собственно, хотел спросить, а тебе нравится наша новая одноклассница Света?

Вова. Отпад!

Саша. Что???

Вова. Ну, ништяк!

Саша. Ой, а что это?

Вова. Это значит, что прикид у нее клевый!

Саша. Что она прикидывает и кого клюет?

Вова. Ну, убойная чувиха.

Саша (*испуганно*). Она кого-то убила? Она что – киллер? Надо же, а ведь сразу и не скажешь!

Вова (*мечтательно*). Не! В смысле, с ней бы потусоваться.

Саша. Это что – в карты поиграть?

Вова. Не! Это у шнурков отпроситься и на диску прищандыбать.

Саша (*смотрит на его ботинки*). Это что у тебя за шнурки, раз у них отпрашиваться надо?

Вова. Шнурки у меня железные, когда надо, бабки дают.

Саша. Добрая у тебя бабка, говоришь, пирожки дает?

Вова (*утомленно*). Слушай, ты сегодня какой-то фиолетовый.

Саша. Это я, наверно, ручкой испачкался.

Вова. Да не! Я говорю, когда шнурков нет в стакане, то можно у меня на хате собраться с мочалками.

Саша. С мочалками на хате? (*Растерянно*) Это в бане с губкой?

Вова. Ты лох, что ли?

Саша. Нет, я не оглох.

Вова (*кричит*). Ты не въезжаешь, что я мелю?

Саша. Я на мельницу не ездил. Зачем мне это?

Вова. Уши разуй. Что-то тебя, чувак, сегодня колбасит...

Саша. Я колбасу утром ел, это верно.

Вова. Ты что – упертый?

Саша (*возмущенно*). Я ничего не упер, потому что не ворую.

Вова. О! (*Хватается за голову*) Ты меня свое тупостью просто убил.

Входит Света.

Светка-монетка. В натуре, мировая вешалка. Хай, бэби!

Света (*удивленно*). Здравствуй, Вова.

Вова. В киношку завалимся? Там в буфете и похавать можно.

Света (*пятится*). Я тебя не понимаю, Вова, ты болен?

Вова. Не, просто бубен у тебя симпотный.

Света (*непонимающе*) Кто – потный?

Вова. Нет, вообще ты классная.

Света. А из класса я давно уже ушла.

Вова. Ну, так как, в киношку слиняем?

Саша. Света, ты не бойся. Я тебе переведу. Я, кажется, уже научился понимать этот иностранный язык. Вова говорит “не откажи в любезности, прекрасная девушка, пойдем со мной в кино”!

Света. Я пойду в кино, но только не с тобой, Вова, а с тобой, Саша. (*Берет Сашу под ручку*)

Вова завистливо смотрит, как Саша прогуливается со Светой.

Вова. Я понял. Мой язык не всем нравится. Он в самом деле странный какой-то..

Саша. Больше не будешь так разговаривать?

Вова. Больше не буду.

Речь некоторых юношей и девушек настолько пересыпана молодежным сленгом, что произносимое понятно лишь немногим.

Молодежный сленг – особая форма языка. С определенного возраста многие окунаются в ее стихию, но со временем начинают говорить на литературном языке.

Нужно ли обучать сленгу? Этот вопрос непростой. Ответы можно получить разные. Но факт тот, что к жаргону нужно относиться терпимо. Ведь достаточно полистать газеты, прочитать произведения современных авторов, например, Венедикта Ерофеева «Москва-Петушки», и станет очевидным, что сленг (жаргон) прочно вошел даже в литературный язык. Наша точка зрения на проблему следующая: обучать сленгу нужно, потому что молодежный сленг – одно из составляющих процесса развития языка, его пополнения, многообразия. И обучать надо не просто, а с юмором, анализируя подобные тексты, постоянно подчеркивая при этом: «Моя речь – это мое зеркало, мое достоинство!»

Появление сленга – закономерный фактор. Оно связано со стремлением молодежи как можно ярче и эмоциональнее выразить свое отношение к предмету или явлению. Они чаще всего распространены в устной речи и нередко отсутствуют в словарях. Например, такие оценочные слова: *обалденный, клёвый, шпора, ржать, тачка, ишачить, пахать, загорать* и т.д.

В речи молодежи сленги зачастую придают ей живость, а иногда ироническую окраску. Но сфера их использования узка, носит нелитературный характер. Однако несмотря на вульгарность этих слов, они проникают в литературную речь отдельных людей. Кроме того, некоторые жаргонные слова постепенно входят в общелитературную лексику, например такие слова, как *плавать, провалиться, хвост, левачить, баранка, сапожник* и др. Они характерны для разговорной речи, а также употребляются в языке художественной литературы как средство речевой характеристики персонажей.

Академик В.Г. Костомаров внедрение сленгов рассматривает как своего рода демократизацию речи, как закономерный и даже неизбежный процесс. «Общественный вкус нынешнего времени, несомненно, диктует демократизацию речи, что естественнее всего связывается с обновлением литературного канона за счет внутренних языковых ресурсов, за счет заимствований из вне- и нелитературных сфер общенародного языка. Через речь, которая по сегодняшней моде наводняется просторечием, диалектизмами и жаргонизмами, в систему литературного языка приходит много новшеств разного качества.

В сущности, все, что обреталось в раскованной бытовой речи (и многое сверх того!) сейчас допускается в письменные тексты, во всяком случае в сфере масс-медиа. Пуристически настроенные ревнители литературности говорят о «недопустимой вседозволенности». Однако история учит, что развитие любого национально-литературного, «стандартного» языка знает эпохи либерализации и консервации, в смене которых и достигается сбалансированное обновление» (5, с. 78).

Проблема демократизации языка в конце XX начале XXI века достигла больших размеров. На страницах периодической печати потоком хлынули жаргонизмы и др. просторечные слова: *бабки, штука, кусок, стольник, лимон, баксы, бухать* и мн. др.

В официальной речи укоренились такие слова, как *тусовка, разборка, беспредел*. Интересные примеры на страницах масс-медиа в подтверждение этому приводит В.Г. Костомаров: «Сценарий разборки с «Известиями»... (Изв., 4,9,92). Покупателю, в случае отказа от сделки, грозит уплата штрафа...

Такие неприятные разборки с Фондом имущества ожидают виновников в срыве аукциона (Изв., 28.9.92). Среди группировок начались разборки (Коммерсант, 299.10.92). Российское руководство в Москве чрезмерно занято взаимными разборками».

Слово *тусовка* В.Г. Костомаровым рассматривается как искажение корня, а именно переход А в У. Производные тусовщик, тусовка означают праздное времяпровождение. «Глагол тасоваться не чужд образцовым русским писателям: С тобою тасуюсь без чинов, Люблю тебя душою, Наполни кружку до краев... (А.С. Пушкин. Пирующие студенты, 1814 г.). И рикша подхватил оглобли и понесся вперед, поминутно пощелкивая звонком, прикрепленным на конце оглобли и тасуясь с пешеходами, арбами и другими рикшами, бегущими взад и вперед (А.И. Бунин. Братья).

В форме тусоваться этот глагол приобрел сейчас весьма широкое значение «быть среди кого-чего-либо, проводить время, развлекаться, общаться, дружить, быть заодно: Тысячи людей... день-деньской тусуются на площадке размером меньше гектара (о рынке автодеталей. Изв., 7.7.92)» (6, с. 105).

Зачастую на страницах масс-медиа бессовестным образом употребляются и нецензурные выражения. Примером этому является «еженедельник «Новый взгляд», издание газеты «Московская правда» без стеснения как в письмах читателей, так и в статьях своих журналистов употребляет выражения вроде: *судьба страны решается, бя, а им насрать; за державу, блин, обидно; цель этой паскудины – это растение*

молодежи; пошли вы на хер; много у каждого говна; передайте этой суке» (7, с. 88).

Язык – это наше оружие, средство общения, языком нужно учиться владеть. И делать это трудно, если речь обременена мусором, обеднена.

Разумеется, увлекаться сленгом не следует. Но в процессе преподавания языка необходимо показывать, что они далеко не украшают нашу речь, а наоборот снижают.

Типичным примером молодежного сленга является пример из сборника анекдотов Ю.В. Никулина. Он был тонким ценителем и собирателем коротких остроумных рассказов.

«Старая бабка обращается к патлатому парню в джинсах:

– Молодой человек, как пройти на улицу Горького (сейчас Тверская)?

Он отвечает:

– Во-первых, не молодой человек, а чужак. Во-вторых, не пройти, а кинуть кости. В-третьих, не на улицу Горького, а на Пешков-стрит. А в-четвертых, вон у милиционера спроси.

Бабка подходит к милиционеру и спрашивает

– Чужак, как кинуть кости на Пешков-стрит?

– Хипуешь, клюшка?».

В настоящее время жаргонные слова (сленги) встречаются у представителей различных профессий: *баранка* (в речи шоферов); *шапка* (заголовок статьи); *форточка, окно* – время между уроками и лекциями; *автомат* – оценка, поставленная по текущей успеваемости (в речи студентов); *дед* – старослужащий солдат; *салага, солобон* – молодой солдат; *черпак* – повар (в речи военнослужащих) и т.д.

В речи школьников, студентов встречаются групповые сленги. Их можно назвать коллективными, так как появляются в определенном коллективе, особенно в речи, так называемой стилижной молодежи: *матеша, физра, литер, истерия* (уроки математики, физкультуры, литературы и истории), *первачки, салажата, салабонки, промокашки* – первоклассники, *шпора* – шпаргалка, *сдуть, содрать, слизать, сфотографировать* – списать, *стипка, стипуха* – стипендия, *тачка* – машина, *истеричка* – учительница истории и т.д.

Далее приводим некоторые примеры молодежного тусовочного сленга, от употребления которых надо воздерживаться (6, с. 550):

атАс – опасность, тревога

балдЕть – получить удовольствие

борганУть – отвадить

бухАть, кирЯть – выпивать

вынимать мозги – надоедать
герлА – девушка
дурилка картонная – ласковое обращение к собеседнику
залипУха – ошибка
капуста – деньги
лох – скромный
медлЯк – медленная песня
метЁлка – легкомысленная
не надо мне ля- ля! – не дуруйте мне голову
ништЯк – неплохо
отходнЯк – похмелье
офигЕть – прийти в восторг
плесЕнь – старость. Старики
предки – родители
прикИд – одежда
прикОл – шутка
раскруткА , раскручивать – пропаганда новой песни
римЕйк – осовременивание песен прошлых лет
совкИ – не врубающие в ситуацию люди, прозябающие по законам советского общества
сОска – несовершеннолетняя девушка
туснЯ (туснЯк) – тусовка, место встречи по интересам
упаковка – одежда
фигнЯ – ерунда
хайр – волосы (не какие-н., а длинные)
чЁс – халтурные гастроли
шизУха – ненормальное поведение

Таким образом, сленги могут отличаться большой выразительностью и образностью, придавать колорит языку. И в то же время они, как правило, обладают коротким сроком жизни. Их нужно знать, но нужно стараться не использовать, так как они придают вульгарность речи.

Так как жаргонизмы (сленги) представляют собой стилистически сниженную, нелитературную лексику, при их использовании следует соблюдать умеренность, иначе жаргонизмы не будут служить художественной стилизации. Необходимо, чтобы подобные слова не засоряли речь, в которой уместно раскрыть значение непонятных жаргонизмов. Звучат очень своевременно строки великого И. Бунина, который призывает беречь как зеницу ока бесценный дар – нашу речь, которая дана человеку природой:

Молчат гробницы, мумии и кости, –

Лишь слову жизнь дана:
Из древней тьмы, на мировом погосте.
Звучат лишь Письмена!
И нет у нас иного достоянья!
Умейте же беречь
Хоть в меру сил, в дни злобы и страданья,
Наш дар бесценный – речь.

Культура речи играет важнейшую роль и в формировании высоконравственной личности. Ведь без основ культуры речи невозможен и полноценный специалист.

Сегодня как никогда назрела крайняя необходимость глубинного и многостороннего рассмотрения данной темы с целью переосмысления образовательной и воспитательной систем.

Очень современно звучит сегодня древняя притча о Сердце.

«Когда-то, в древние времена, жили люди, которые очень увлекались разными соревнованиями. Они состязались в беге, в прыжках, в испытании силы мускулов, даже в испытании мощи черепа. Все это каждого радовало или огорчало, вызывало счастливый смех или горькие слезы.

Однажды, во время очередных соревнований, человек, которого никто не видел до этого, обратился к ним со следующими словами:

- вы состязаетесь в проявлении силы разных частей человеческого тела. Но вы забыли о самом главном, о Сердце. Соревнуйтесь в проявлении мощи Сердца!

Люди не могли понять, как это сделать. Тогда неизвестный им человек дал такой совет:

- Соревнуйтесь в проявлении великодушия!

Но люди продолжали растерянно смотреть друг на друга. Они так и не поняли, о чем говорил незнакомец, что он им предлагал...»

Забывая о сердце и главных человеческих качествах, люди теряют путь.

Кое-кому покажется странным, что я связываю воедино «культуру речи» с проблемами формирования высоконравственной личности и современного специалиста. Казалось бы, где культура, где нравственность и где современный специалист. Что общего между этими понятиями? Однако не зря родилась у Сократа мудрость, гласящая: «Заговори, и я тебя увижу». Не услышу, а именно увижу. В слове увижу звучит такой подтекст: «Внешне и так тебя вижу. А как только заговоришь, и я смогу постигнуть, почувствовать твой внутренний мир, определить, какой ты человек; тем самым я и увижу тебя».

Получается, что речь и воспитание тесно переплетаются друг с другом, они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Как же связаны между собой понятия: «культура», «воспитание», «речь», «нравственность», «современный специалист»?

Попробую пояснить эти понятия:

Обратимся к «Словарю сути слов» В.П. Гоча: «Культура – поклонение Свету» (8, 62). Иначе говоря, культура – это культ ауры. Какой свет, какая аура имеются в виду? Конечно, не внешний, а внутренний свет, не материальная, а духовная аура. Переводя на современный язык, можем объяснить это так: духовные искания, проблески человеческого гения создают ту вторичную реальность, которая дается человеку для проявления его творческих начал.

«Речь – вибрация Слова – свет человека» (там же, с. 95).

«Слово – сила Любви и Воли Отца» (там же, с. 105).

Слово – логос, Речь. Мысль, Письмо по сути единые понятия.

Функции, возможности всех этих понятий, которые изначально заложены в каждом человеке, в процессе развития превращаются в реальные силы. Все эти понятия не просто механически приобретенные умения или навыки, а личностные состояния в человеке; письмо же – это развивающаяся способность мыслить, чувствовать, творить посредством Слова. Культура – это своего рода божественный свет в душе человека.

«Культура речи» перекликается со словосочетанием «Культура Слова». Но «речь» – конкретный процесс, «речь» быстротечна, «Слово» же приравнивается к Логосу, а Логос – к Мысли. Слово рождается из мысли. Как говорится, Слово – корабль Мысли.

А что означает воспитание?

«В-ос-питание» – ось нуждается в питании. Какая это ось? Скорее всего, та, что является основой человеческой сути. Иначе говоря, питание внутренней, духовной оси ведет к становлению высоконравственного человека. А чем питается ось? Разумеется, чистыми, благородными образами добра, справедливости, честности порядочности, милосердия, сердечности, скромности, благородства. Вспомним мысли В.Г. Белинского, предложившего несколько образовательных систем для становления в человеке личности: одно образование делает человека ученым, другое образование делает человека светским, третье образование делает человека культурным, и только нравственное образование делает Человека человеком. А современный специалист должен обладать всеми этими качествами.

Показателем человека высокой культуры является его начитанность. Порой говорят, что есть интернет – зачем читать? Интернет,

конечно, хорошее дело. Но вряд ли интернет заменит книги. Это однозначно. Не будь языка не было бы и интернета и даже человеческой цивилизации.

В связи с этим, хотелось бы вспомнить слова Фазиля Искандера «Если культура не займет свое главное место, нас ждут очень драматические события и, может быть, даже полное вырождение человечества». Под культурой писатель подразумевает «прежде всего культуру, выраженную в литературе». А великий Чехов писал «в сущности ведь для интеллигентного человека дурно говорить должно бы считаться таким же неприличным, как не уметь читать и писать».

Ещё древние говорили: "Скажи несколько слов, чтоб я узнал, кто ты". Эту истину хорошо знают в США. Там при тестировании кандидатов в менеджеры применяют такой метод: испытуемому дают тему, отводят 10-15 минут для подготовки и предлагают выступить в зале с плохой акустикой. Если кандидат не “доходит*” до каждого слушателя, его считают «слабаком», «хиля-гой» и не берут на работу.

Язык – это величайший дар, данный человеку. И этот дар нужно сохранить и направить его в нужное русло.

Человек без языка – недочеловек, неразумное животное. Без языка нет общества, нет нас с вами.

Любой завоеватель, покоривший чужой народ, в первую очередь навязывает этому народу свой язык. В романе-антиутопии английского писателя Джорджа Оруэлла «1984» людей стараются лишиться свободного владения языком, чтобы они перестали мыслить, любить, принимать решения. Ведь язык народа – это его культура, его менталитет, его сокровищница. Словом убивают. Но словом и лечат. Язык обладает магической силой, способной исцелять, возвращать покой, радость, веру. Примером тому служит молитва. Ведь что такое молитва? Набор слов, порой малопонятных современному человеку. А какая сила скрыта в этих словах! Скольких людей она спасла от беды! Поистине безграничны возможности слова. Именно словом умелые полководцы ведут солдат в бой. И словом мудрые родители воспитывают своих детей.

Таким образом, культура речи как важный элемент общей и профессиональной культуры и средство профессионального общения приобрело в настоящее время особую актуальность. Владение культурой речи – это один из самых главных показателей профессиональной подготовки работника любой специальности, поскольку формирование речевых навыков теснейшим образом связано с умением мыслить, рассуждать.

В.В. Виноградов подчеркивал, что «высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание и чутье родного языка, умение пользоваться выразительными средствами, его стилистическим многообразием – самая лучшая опора, самое лучшее подспорье и самая надежная рекомендация для каждого человека в его общественной жизни и в творческой деятельности».

Список литературы

1. Штреккер Н.Ю. Русский язык и культура речи. Москва «Юнити», 2003.
2. Костомаров В.Г. Русский язык в современном мире. «Этнодиалоги. Альманах». Москва, издательство «Этносфера», 2007.
3. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. Москва, 1989.
4. Штреккер Н.Ю. Там же.
5. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. «Златоуст», Санкт-Петербург, 1999.
6. Там же.
7. Там же.
8. Таранов П.С. Искусство риторики. Москва «Эксмо», 2002.
9. Гоч В.П. «Словарь сути слов». Тюмень, 1999.

ГЛАВА 15. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНДИЙСКИХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ковалева Марина Шаукатовна

ассистент кафедры русского языка

Оренбургского государственного медицинского университета,

Оренбург, Россия

E-mail: marina.kovaleva.work@gmail.com

Формирование фонетической компетенции при обучении иностранцев русскому языку – одна из основных задач на начальном этапе. Именно способность и возможность воспринимать на слух и произносить звуки иностранного языка являются базой для овладения всеми аспектами изучаемого языка. В дальнейшем сформированные слухопроизносительные навыки станут важной составляющей коммуникативной компетенции будущих врачей, которым нужно уметь: общаться с пациентами, правильно задавать вопрос, давать адекватный ответ на вопрос пациента, использовать при этом нейтральные и эмоциональные реализации интонационных конструкций русского предложения, учитывать стилевую принадлежность языковых единиц и пр.

Вопрос обучения фонетике русского языка как иностранного разносторонне исследован в научной и методической литературе. Анализу звукового строя современного русского языка в его прикладном аспекте посвящены работы В.А. Артемова, Л.А. Вербицкой, Л.В. Бондарко, Е.А. Брызгуновой, М.В. Гординой, И.М. Логиновой, Н.В. Черемисиной.

Сопоставительный анализ языков (русского и английского, французского, немецкого, испанского, болгарского, арабского, бенгальского и других) и использование результатов контрастивного анализа и наблюдений в практике обучения русскому произношению за системой нарушений в звучащей русской речи разрабатываются И.М. Абакаровым, М.Д. Бада, М.В. Давыдовым, Л.В. Дузь, Л.Г. Зубковой, В.С. Калининой, Л.С. Красковой, Л.Б. Ковалевой, Т.И. Кольцовой, Г.П. Кундротас, И.М. Логиновой, Е.Р. Максимовой, Т.М. Николаевой, И.В. Одинцовой, И.О. Прохоровой, С.Ж. Пеновой, И.Л. Свинтожицкой, А.Г. Серебренниковой, А.З. Сальменовым, Г.В. Совсун, Т. Стоевой, Су Юн Шень, Чжао Юйцзянем, Р.Г. Чуевой, С.С. Хромовым, Н.В. Шмагринской, В.Д. Яковлевым и др.

Обучение иностранцев русскому произношению – проблема, неоднократно поднимаемая в теоретических (В.А. Артемов, С.И. Бернштейн, Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич, Е.Д. Поливанов, А.А.

Реформатский) и практических трудах по методике обучения иностранным языкам (М.М. Галеева, Н.Д. Гапьскова, Н.И. Гез, Г.И. Дергачева, М.В. Ляховицкий, Е.И. Пассов, Г.И. Рожкова, Г.В. Совсун, Е.В. Сорокина, Г.И. Тунгусова, М.Н. Шутова).

Пути и методика преодоления интерференции, вопросы этноориентированного обучения русскому произношению освещаются в работах Т.М. Балыхиной, Чжао Юйцзяня, В.Н. Вагнер, О.П. Игнатъевой, Ю.Д. Поляковой, Л.Д. Присной, Н.Н. Рогозной и мн. др.

На основе этих исследований разработан ряд этнометодик (термин Т.М. Балыхиной) и обучающих курсов русской фонетики для носителей различных языков: английского, французского, корейского, японского, китайского и др.

Однако на данный момент нет этноориентированной методики обучения фонетическому аспекту русского языка носителей языка хинди, в то время как в российских вузах возрастает число обучающихся из Индии, в частности, в ОрГМУ обучается более 600 студентов-индийцев. В практике их обучения было замечено, что существующие общие вводно-фонетические курсы РКИ не удовлетворяют требованиям эффективности, доступности, поэтому нами была поставлена цель: разработать систему обучения фонетике русского языка с учетом особенностей фонетической системы родного языка учащихся (хинди) и доказать, что данная система позволяет более быстро и результативно сформировать слухопроизносительные навыки студентов, чем общие курсы обучения фонетике РКИ.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

- описать и проанализировать русскую фонетическую систему и фонетическую систему языка хинди, выявить основные несоответствия в фонемном составе, фонологических признаках на сегментном и супрасегментном уровнях;
- проанализировать методические принципы построения вводно-фонетического курса;
- выявить уровень сформированности слухопроизносительных навыков у студентов;
- проанализировать типичные фонетические ошибки студентов-носителей языка хинди;
- проанализировать существующую систему обучения студентов-иностранцев, разработанную на основе учебного комплекса «Дорога в Россию», и адаптировать ее для индийских студентов в соответствии с особенностями фонетической системы языка хинди;

- разработать систему обучения фонетике в рамках вводного фонетико-грамматического курса;
- провести констатирующий, обучающий и итоговый эксперименты;
- описать результаты констатирующего, обучающего и итогового экспериментов.

В исследовании применялся комплексный методологический подход, включающий в себя общенаучные, педагогические и лингвистические методы и приемы:

- историко-методический анализ отечественного и зарубежного опыта преподавания русского языка иностранным гражданам;
- анализ философской, методической и лингвистической литературы для определения терминологического поля проблемы;
- обобщение эффективного отечественного и зарубежного опыта обучения фонетике в рамках вводного фонетико-грамматического курса;
- моделирование – описание этнофонетических особенностей студентов-индусов;
- принцип системности – описание комплекса упражнений, учитывающих основные этнические особенности студентов;
- принцип контрастивности – выявление и описание как общих, так и несовпадающих особенностей фонетической системы русского языка и языка хинди.

В ходе исследования было выявлено следующее.

Фонетическая система языка хинди существенно отличается от фонетической системы русского языка не только своим фонемным составом, но и классифицирующими признаками. Различия фонетических систем русского языка и языка хинди отражены в таблицах.

Вокализм языка хинди насчитывает 11 гласных фонем, которые различаются по длительности и имеют назализованные пары (не отражены в таблице). [1, с. 100]. В то время как русские гласные различаются по ряду, подъему и наличию-отсутствию лабиализации. [4, с. 55]. При этом словесное ударение не влияет на качественные и количественные характеристики гласных языка хинди, что отличает их от русских гласных, которые подвергаются количественной и качественной редукции в зависимости от позиции в слове.

Таблица 1. Система гласных фонем русского языка и языка хинди.

Подъем	Ряд					
	передний		средний		задний	
верхний	и	\bar{i} i	ы	-	у	u \bar{u}
средний	э	e $a\bar{e}$	-	-	о	o $a\bar{o}$
нижний	-	a	а	\bar{a}	-	-

Таким образом, можно прогнозировать, что эти отличия повлияют на усвоение произносительных норм чтения гласных в безударных позициях, а также различения некоторых звуков в потоке речи (например, лабиализованных [у] и [о], гласной среднего ряда [ы] и гласной переднего ряда [и]).

Система консонантизма хинди насчитывает 44 фонемы и существенно отличается по составу от русской. Богатый фонемный состав индийского консонантизма основан на других фонологических признаках, таких как наличие-отсутствие аспирации или уклад; часто отличается от русского не только составом (нет щелевого звонкого [ж], мягкого шипящего щелевого [ш], аффрикаты [ц]), но и основными дифференцирующими признаками: в хинди отсутствуют оппозиции согласных по глухости-звонкости и твердости-мягкости. Кроме этого существуют и различия в функционировании звуков: типичные звукосочетания в составе слога и слова в хинди отличаются от русских: для языка хинди типичны открытые слоги, особенно в середине и в конце слова, а в русском языке распространены как открытые, так и закрытые слоги. [3, с. 13, 4, с. 130]

Таблица 2. Система согласных фонем русского языка и языка хинди.

По способу образования	По месту образования							
	Губные		Переднеязычные		Среднеязычные	Заднеязычные	Увулярные	Фарингальные
	губногубные	губнозубные	дорсальные и апикальные	какум и-нальные (церебральные)				

Шумные	смычные	п б п' б'	-	т д т' д'	-	-	к г к' г'	-	-
	аффрикаты	-	-	ц ч	-	-	-	-	-
	щелевые	-	-	с з с' з'	ш ж	-	х х'	-	-
Сонанты	смычные	м м'	-	н н'	-	-	-	-	-
	щелевые	-	-	л л'	-	й	-	-	-
	дрожащие	-	-	р р'	-	-	-	-	-
		<i>p ph</i> <i>b bh</i>	-	<i>t th</i> <i>d dh</i>	<i>t̪ th̪</i> <i>d̪ dh̪</i> <i>(r) rh</i>	-	<i>k kh</i> <i>g gh</i>	<i>(q)</i>	-
		-	-	-	-	<i>c ch</i> <i>j jh</i>	-	-	-
		-	<i>f</i> <i>v</i>	<i>s</i> <i>z</i>	<i>ʃ</i>	<i>ʒ</i>	-	<i>(x)</i> <i>(g)</i>	<i>h</i>
		<i>m mh</i>	-	<i>n nh</i>	<i>ɳ</i>	<i>(ñ)</i>	<i>(ṅ)</i>	-	-
		<i>(w)</i>	-	<i>l lh</i>	-	<i>y</i>	-	-	-
		-	-	<i>r</i>	-	-	-	-	--

На основе сопоставительного анализа фонетических систем русского языка и языка хинди были выявлены различия, которые могут затруднять усвоение русской произносительной нормы для студентов-носителей языка хинди.

Экспериментальным путем, с помощью тестирования 70 студентов с родным языком хинди, которым предлагались для чтения тексты различной стилистики и структуры (монолог, диалог, полилог), были обнаружены наиболее типичные ошибки, обусловленные различиями фонетического строя родного и изучаемого языка, которые, будучи не скорректированными на начальном этапе обучения, сохранились у студентов старших курсов. К фонологическим ошибкам (по классификации Е.А. Брызгуновой [2, с. 12]) можно отнести следующие:

1) Ошибки при произнесении, различении в потоке речи звука [ы] вызваны отсутствием этого звука в системе гласных родного языка: *м[í]ли* (милий), *б[í]ли* (были), *бел[и]* (белый). В сочетании с проблемами

усвоения признака мягкости это приводит к неразличению [и] и [ы] и произнесении полумягкого согласного и последующего среднего по ряду и подъему гласного.

2) Неразличение гласных по ряду и подъему приводят к неразличению гласных [э] и [и], [а] и [о], [а] и [э], особенно после мягких согласных. Происходит смешение и все слова ряда *пять – петь – пить* произносятся одинаково.

3) Неразличение гласных [о] и [у] в потоке речи обусловлено различиями в произношении этих гласных в русском и хинди. Гласные при этом могут смешиваться даже в сильной позиции: *заво́д – зову́т*.

4) У студентов-носителей хинди затруднения вызывает постановка звука [ж], который отсутствует в родном языке, и его распознавание в потоке речи (часто не разграничивается со звуком [з]). *Зурна́л* (журнал), *ви́зу* (вижу), *зда́ть* (ждать). В процессе коррекции часто происходит обратная замена: *жамо́к* (замок).

5) Отсутствие в фонетической системе противопоставления согласных по признаку твердости-мягкости становится причиной неразличения твёрдых и мягких согласных, особенно трудны для произнесения мягкие [д], [т] и твёрдый [л]. Замена дорсального уклада при произнесении мягкого [д], [т] на какуминальный приводит к частым ошибкам при произнесении этих звуков и неразличения согласных по признаку твердости-мягкости. Произношение какуминального *ʈ* вместо мягкого [т] в слове *те́тя* приближает его по звучанию к фразе *кто́ это?*

6) Часто на начальном этапе наблюдается неразличение однофокусного свистящего [с] и двухфокусного шипящего [ш], также присутствует в речи смешение твердого [ш] и мягкого [щ]: *сарф* (шарф), *скаф* (шкаф), часто слова *ча́ща* и *ча́ша* произносятся одинаково.

7) Трудности вызывает произношение аффрикаты [ц], не имеющей аналогов в хинди, и различение [ц], щелевого [с], мягкого смычного [т'] и аффрикаты [ч] в потоке речи. *[С]ирк*, *[ч]ирк* (цирк), *двена́[с]ать* (двенадцать). Также в связи с этим затруднено усвоение нормативного произношения сочетаний глагольной флексии с постфиксом –ся: *пра́ви[тс']я*, *у́чи[тс']я*, *учи́[тс']я*.

8) Особенности произношения звука *v* в разных позициях обуславливает ряд трудностей при произнесении сочетаний с этим звуком. Кроме того, затруднения в усвоении фонологического признака способа образования часто становятся причиной замены звуков [б] на [в]: *выл* (был), *вуду* (буду).

9) Особенности индийской фонемы *y* порождают целый ряд трудностей при восприятии и произнесении сочетаний с русским сонантом

[й] и русской гласной фонемой [и]. Сочетания «гласный+й» и «гласный+и», сочетания йотированных гласных и последующих согласных или гласных, сочетания «мягкий знак+йотированная гласная, «мягкий знак+и» – вот далеко не полный список сочетаний, при произнесении которых студенты испытывают затруднения. *се[миá]*, *се[мв']á* (семья). Подобные ошибки часто становятся причиной затруднения при освоении грамматических категорий, в частности, системы словоизменения притяжательных и личных местоимений, категории рода и числа имён существительных, особенно с мягким вариантом основы (например, формоизменение местоимений *мой – моё, твой – твоё*, в которых последний гласный в форме множественного числа редуцируется до неслогового [и]), системы словоизменения имён прилагательных и глаголов.

10) Ошибки в области ударения, которые часто приводят к затруднению понимания: *белки́* и *бе́лки*, *за́мок* и *замо́к*.

К артикуляционным ошибкам можно отнести:

1) Отсутствие долгих и кратких гласных, а также характер русского словесного ударения: проблемы усвоения качественной и количественной редукции, особенно в позиции первого предударного слога: *м[о]йх*, *би[о]лoгия*, *[пá]тнáдцать*, *об[щэ]жítие*.

2) Типичны сложности при произнесении глухого щелевого заднеязычного [x] в различных позициях, его различие в потоке речи и отличие от [к] и [кx]. *[Кx]имически[кx]*, *мои[кx]*, *свои[кx]*.

Рассмотрим ошибки смешанного типа. Позиция согласного в родном языке учащихся не влияет на глухое или звонкое его произнесение. Поэтому при изучении русского языка типичны ошибки при произнесении и чтении сочетаний шумных согласных внутри слова или в конце слова, а также при чтении фонетических слов с озвончением или оглушением (*дру[з]*, *ло[ж]ка*, *[въ] парк*, *[съ] другом*)

Часто трудности фонетического плана находят своё отражение при фиксации слов на письме, поэтому типичными для индийской аудитории являются ошибочные написания типа «*журнал*» (журнал), «*шапка*» (шапка), «*цирк*» (цирк), «*семия*» (семья), которые, как правило, встречаются у студентов, затрудняющихся произносить и различать соответствующие звуки.

Обучение иностранцев фонетическому аспекту русского языка проходит на протяжении всего периода обучения РКИ и может быть разделено, в зависимости от целей и содержания, на три фонетических курса: вводно-фонетический (или вводный фонетико-грамматический), корректировочный и сопроводительный. Для формирования фонетической

компетенции на начальном этапе обучения особенно важен вводный курс фонетики.

На основе теоретических и экспериментальных данных для наиболее эффективного обучения русской фонетике студентов-носителей хинди нами был разработан 72-часовой вводный фонетико-грамматический курс, включающий в себя упражнения из различных вводно-фонетических курсов РКИ, а также из пособий по формированию правильного произношения у носителей языка. Упражнения содержат тексты различной стилистики, чистоговорки, скороговорки и рифмовки, которые позволяют тренировать дифференциацию и произношение звука в потоке речи, работать над ударением и интонацией.

Содержание вводно-фонетического курса русского языка определяется следующим кругом вопросов:

- система вокализма, различение гласных по ряду и подъему;
- ударение и редукция безударных гласных звуков;
- система консонантизма, различение по месту и способу образования;
- противопоставление согласных по глухости-звонкости, оглушение и озвончение согласных;
- противопоставление согласных по твердости-мягкости, смягчение согласных перед гласными переднего ряда;
- чтение фонетических слов;
- синтагматическое членение фразы;
- 4 типа интонационных конструкций.

Фонетическая работа делится, как правило, на 4 этапа:

- постановка звука, которая включает в себя знакомство со звуком и особенностями его артикуляции, постановку органов артикуляции с помощью образцов и устранение ошибок артикуляции под контролем преподавателя;
- закрепление его произношения последовательно в слогах и одно- или двухсложных словах, маленьких фразах;
- дифференциация звуков на слух в потоке речи;
- их автоматизация при произношении слов, фраз, чтении маленьких текстов различной стилистики.

Рассмотрим все этапы формирования слухопроизносительных навыков на примере постановки мягких шипящих [ч', щ'].

Обязательным элементом занятия по РКИ, начиная с элементарного уровня, является фонетическая зарядка. С ее помощью разогревается артикуляционный аппарат, активизируются произносительные навыки,

полученные в процессе изучения языка, повторяются и отрабатываются трудные звуки и звукосочетания.

Фонетическая зарядка на повторение звуков [т, т', ж]. Порядок работы: прослушивание текста, повторение по синтагмам за преподавателем, повторение за преподавателем в медленном темпе, затем – в среднем темпе, затем – индивидуальное чтение с коррекцией звуков в процессе.

*Тигр – он стра́шный зверь, но всё же
Тихим тигр быва́ет то́же.*

Следующий этап урока – повторение изученного фонетического материала. Фонетические диктанты – очень эффективная форма работы по развитию фонематического слуха, которая на ВФГК носит систематический характер. Это позволяет постоянно актуализировать навыки дифференциации звуков на слух, акцентировать внимание студентов на наиболее трудных звуках и звукосочетаниях и контролировать усвоение нового материала. Разные виды диктантов помогают сохранить темп занятия, повторив при этом сразу несколько трудных тем:

а) Диктант с графическим ключом. Студентам предлагается отметить в тетради знаком «+» одинаковые сочетания, знаком «-» – разные. Проверка – устно.

*Та-та, та-тя, ин-инь, имя-има, ма-мя, но-нё, ну-ну, ун-ун, уни-унь,
рош-рос, руш-рюш, ся-зя, за-зя, зя-зя, дя-да, ади-ады, ать-ать.*

б) Фонетический диктант. Студентам предлагается при звуке [т] поднять правую руку вверх, а при звуке [т'] – поднять левую руку.

Та, тэн, тон, тонь, тень, тён, тьян, Та́ня, туш, тюш, тот, тёт.

в) Работа с карточками И и Й. Студентам предлагается поднять карточку, соответствующую услышанному звуку. В качестве материала здесь выбраны пары слов, в которых звуки [и] и [й] являются смысло- или форморазличительными. Для лучшего усвоения этого трудного для студентов-индийцев правила может быть полезно дать перевод всех использованных слов при повторном прочтении.

И́мя, семья́, май, мо́й, мой, тво́й, твой, сто́й, сло́й, сло́й, по́й, по́й.

На этапе знакомства со звуками и буквами преподаватель демонстрирует произношение звуков, сам и с помощью аудиоматериалов, формируя фонетический образец для подражания.

Для объяснения произношения используются рисунки, таблицы и видеоролики, на которых показаны основные моменты артикуляции. Для объяснения артикуляции мягкого шипящего [щ'] достаточно показать разницу артикуляций с уже изученным твердым шипящим [ш]: органы

артикуляции занимают такое же положение, но язык занимает более переднюю позицию и приближается к твердому нёбу, губы при этом более напряжены и слегка растягиваются. Для произнесения аффрикаты [ч] необходимо объединить произношение двух согласных: [т'] и [щ']. Вначале передняя часть спинки языка смыкается с передней частью твердого нёба (как при артикуляции [т']), затем органы артикуляции образуют двухфокусную щель, как при артикуляции [щ'].

Студентам предлагается повторить звуки, сознательно контролируя артикуляцию по образцу.

Кроме этого, в процессе знакомства со звуком студентам предъявляется обозначение этих звуков знаками кириллицы и написание курсивных букв, формируется графический навык. На доске записываются буквы и слова:

Ч ч

ча чо чу че

чаша конечно

Щ щ

ща що шу

чаща вещь

Для закрепления и дифференциации звуков используется следующее упражнение из учебного комплекса «Дорога в Россию». Студенты прослушивают аудиоматериал, следя по тексту упражнения и закрепляя навыки аудирования и различения звуков, затем повторяют за преподавателем в медленном темпе, сознательно контролируя артикуляцию. На этом этапе преподавателю необходимо подчеркнуть разницу артикуляций [ч] и [ш], мягкого [щ] и твердого [ш], шипящего [щ] и свистящего [с]. Последующее самостоятельное чтение позволяет преподавателю исправить ошибки студентов, акцентировать внимание на трудностях произношения и постановке органов речи.

Ч ч [ч']	ча	Щ щ [щ']	ща	ща – ащ
	чо		щё	щё – ощ
	чу		щу	щу – ущ
	че		ще	ще – ещ
	чи		щи	щи – ищ
	чь		щь	

[ч'] – [ш']	[щ'] – [ш']	[с] – [ш] – [щ'] – [ч']	
ча – ша	а – ща	ща – ша	са – ша –
чо – шо	о – що	щѐ – шо	ща
чу – шу	у – щу	щу – шу	со – шо –
че – ше	е – ще	ще – ше	чо
чи – ши	и – щи	щи – ши	су – шу –
			щу

Следующее упражнение на закрепление слухопроизносительных умений взято из книги И.В. Одинцовой «Звуки. Ритмика. Интонация». Это упражнение используется для закрепления дифференциации аффрикаты [ч] и мягкого согласного [т] и мягкого [щ] с твердым [ш]. Надо заметить, что неразличение этих звуков типично для студентов-носителей языка хинди. Сначала студенты слушают и следят по тексту, закрепляя дифференциацию звуков на слух, затем – читают за преподавателем, закрепляя произносительные умения. Ошибки преподаватель исправляет на этапе самостоятельного чтения студентов.

*Чи – ти – чи
 Чи – ти – ти
 Ти – чи – ти
 Ти – чи – чи
 Чи – ти – ти
 Читъ тич чити тичи
 Чать тяч чатя тяча
 Чоть тѐч чотѐ тѐчо
 Чуть тюч чутю тючу
 Четь теч тече чете
 Щи – ши – щи
 Щи – ши – ши
 Ши – щи – ши
 Ши – щи – щи
 Щи – ши – ши
 Ши щи щи ши
 Ша ща ща ша
 Шо щѐ щѐ шо
 Шу щу щу шу
 Ше ще ще ше*

Далее на этапе знакомства с новой лексикой происходит начальный этап автоматизации звуков в речи. Прослушивание новых слов дает образец произнесения новых звуков в их типичных сочетаниях в русской

звучащей речи, а последующее чтение упражнения вслед за преподавателем и самостоятельно позволяет автоматизировать слитное произнесение новых звуков и уже известных.

Все слова в учебнике «Дорога в Россию» распределены по ритмическим моделям, что позволяет параллельно работать над русским словесным ударением. Преподаватель при чтении может пользоваться приемом «выстукивания» слов по слогам, что помогает студентам легче усвоить ритмическую структуру слова. Студенты также сопровождают чтение «выстукиванием».

чай	ча́шка	сейча́с	уче́бник	телефо́н
врач	ру́чка	[с'ича́с]	конече́но	
дочь	по́чта		[кан'э́шна]	
вещь	пло́щадь	часы́		общежи́тие
что	[пло́щит']	[чисы́]		[апшижы́тийэ]
[што]				
мой чай		моя́ дочь		на́ше_общежи́тие
мой уче́бник		моя́ вещь		
мой телефо́н		моя́ ручка		
наш врач		на́ша пло́щадь		
		ва́ша семья́		

Работа над произношением звуков в потоке речи продолжается на материале рифмовок и стихов.

Вначале преподаватель знакомит студентов с новой лексикой. При этом можно использовать прием «показ предмета», который является особенно эффективным на начальном этапе обучения.

Затем студенты слушают текст и следят. После первого прослушивания студентам предлагается определить типы ИК в данных предложениях. Затем повторение за преподавателем по синтагмам, повторение целиком в медленном темпе, чтение.

*Щипцы́ да кле́щи –
Вот на́ши ве́щи!
Я ищú в чула́не ве́щи.
Вот чуло́к. А э́то кле́щи.
Нашла́ ко́шечка ло́жечку.
А щено́чек – инуро́чек!*

Стихотворный материал, несмотря на некоторую сложность для начального этапа обучения, позволяет достигать сразу нескольких целей:

– отработать артикуляцию звука в различных частотных сочетаниях;

- добиться осознанного контроля артикуляции при медленном, но слитном проговаривании стихотворного фрагмента;
- отработать интонационные и ритмические навыки;
- добиться автоматизма артикуляции при постепенном ускорении темпа в последующих повторениях.

Грамматическая работа на основе нового фонетического материала в данном уроке включает в себя знакомство с вопросом «Что это?». Преподаватель записывает на доске примеры, сопровождая их объяснением. Вводится категория одушевленности-неодушевленности.

При объяснении произношения слова «что» необходимо подчеркнуть традиционно сложившуюся разницу в написании и произношении первого согласного.

Кто это? – Это Ракиша. Это студентка.

Что это? – Это стол.

Для закрепления студентам предлагается упражнение из учебника «Дорога в Россию». Работа над грамматикой сопровождается повторением уже известных интонационных конструкций (ИК). Студенты слушают аудиофрагменты, определяют типы ИК на слух. Второе прослушивание сопровождается хорovým чтением. Затем студентам предлагается пересказать диалоги, составить, записать и разыграть аналогичные диалоги (в парах).

– Можно?

– Нельзя. Сейчас урок.

– Скажите, пожалуйста, что это?

– Это университет (МГУ).

– Что это, торт?

– Нет, это мороженое.

На этапе контроля сформированности слухопроизносительных умений и навыков студентам предлагаются фонетические диктанты, в содержание которых включены новые звуки в разнообразных сочетаниях:

а) Устный фонетический диктант (работа с карточками Ч и Щ). Студенты получают карточки. Нужно поднять карточку с тем звуком, который произносит преподаватель, повторить за преподавателем.

Чё, щё, шо, жи, чи, щи, ши, ша, жа, шум, ше, ще, че.

б) Письменный фонетический диктант с последующей проверкой на доске позволяет выявить возможные отклонения в графике. Сочетания звуков предъявляются студентам 2 раза, после прочтения всех сочетаний

преподаватель читает весь диктант, студенты проверяют. Затем студенты пишут ответы на доске.

Ча, ща, ша, чу, жу, зу, чу, ще, щи, ши, си, же, ше, шу, аш, ах.

В конце занятия студенты получают домашнее задание: выучить фонетический, лексический и грамматический материал урока, написать новые буквы в прописях, которые раздаются студентам индивидуально.

Занятия, построенные таким образом, включают в себя все этапы формирования слухопроизносительных навыков: предъявление звукового образца, объяснение основных моментов артикуляции, постановку произношения, начиная с отдельных звуков, с постепенным усложнением языкового материала до фраз, отработку полученных навыков при аудировании, чтении, говорении и письме.

Система работы, ориентированная на особенности артикуляционной базы студентов-носителей языка хинди, позволяет более эффективно формировать фонетическую компетенцию студентов и корректировать ошибки, характерные для индийских студентов, в процессе изучения РКИ, что было подтверждено экспериментальным путем при обучении индийских студентов 1 курса Оренбургского государственного медицинского университета.

На момент начала эксперимента знания студентов по русскому языку определялись как нулевые, говорить о каком-либо уровне сформированности фонетической компетенции РКИ можно было лишь приблизительно.

Поскольку все студенты были незнакомы с русским алфавитом, проверить их навыки чтения не представлялось возможным. Поэтому студентам было предложено пройти тестирование в устной форме.

Для проверки были предложены задания на фонематический слух, в которых надо было отметить знаком "+" одинаковы слоги и знаком "-" разные. Каждая пара слогов предъявлялась по 2 раза. Также было предложено 4 задания на повторение слогов, слов и фраз за преподавателем и вслед за диктором. С помощью этих заданий был выявлен примерно одинаковый уровень владения произносительными навыками на русском языке, ритмического и интонационного оформления высказывания в экспериментальной и контрольной группах.

Обучающий эксперимент был проведен в ноябре 2016 года в группе количеством 15 человек. В ходе обучающего эксперимента была применена система обучения фонетике носителей языка хинди, разработанная нами в соответствии с вышеизложенными принципами и полученными теоретическими и практическими данными.

Прежде всего, в рамках 72-часового вводного фонетико-грамматического курса РКИ, был изменен порядок предъявления звуков на вводном фонетико-грамматическом курсе и перераспределено время занятий в соответствии с потребностями студентов-носителей хинди:

1) Вокализм предъявлялся в соответствии с традиционным порядком РКИ: вначале гласные непереднего ряда, затем переднего ряда после твердых согласных, звук [ы] – последним, тщательно отрабатывается оппозиция [и – ы].

2) При знакомстве с губными согласными были объединены звуки [б, п] и [в, ф], чтобы проиллюстрировать разницу в пассивном органе и способе образования и отработать артикуляцию звуков в оппозициях.

3) Переднеязычные смычные [д, т] предъявлялись отдельно.

4) При предъявлении заднеязычных [г, к, х] особый акцент был сделан на таком ощутимом моменте образования глухих звуков, как наличие или отсутствие смычки и отработать оппозицию [к – х] в различных звукосочетаниях и словах в разных позициях.

5) Объединено предъявление свистящих [з, с] и шипящих [ж, ш], при этом особое внимание было уделено таким важным моментам артикуляции, как положение языка, и навыки артикуляции тренировались в оппозициях [з – ж], [с – ш].

6) Больше времени было отведено на изучение мягкого среднеязычного сонанта [й] и йотированных гласных. Отработано их произношение и правила чтения в различных позициях.

7) При знакомстве с мягкими согласными вначале были введены сонорные [м-м', н-н'], а затем [р-р', л-л'], где тщательнее отрабатывался мягкий [л], потом губные [б-б', п-п', з-з', с-с'], заднеязычные [г-г', к-к', х-х'] и в последнюю очередь переднеязычные смычные [д-д', т-т'] с детальным объяснением и тщательной отработкой артикуляции, особенно в сочетаниях: слогах и словах.

8) Мягкий шипящий [щ] были введены после мягких свистящих [з' и с'], с тщательным объяснением разницы в ощутимых моментах артикуляции и автоматизацией звуков в различных сочетаниях.

9) Аффрикату [ц] вводилась последней, с иллюстрацией разницы аффрикат [ч] и [ц] в ощутимых моментах артикуляции и отработкой произношения в оппозициях [ц-ч], [ц-с], [ц-ч], [ч-т].

Также в аудиторной работе большое место уделялось знакомству с русской графикой, закреплению навыков начертания русских букв и автоматизации письма, которые сопровождают знакомство с каждым звуком русского языка. Для достижения этих целей широко

использовались таблицы, прописи и другие раздаточные и наглядные материалы.

После вводного фонетико-грамматического курса был проведен контрольный эксперимент – тестирование, содержащее разные типы заданий на проверку сформированности фонематического слуха и произносительных навыков на разных уровнях фонетической системы.

Результаты контрольного тестирования были сопоставлены с результатами группы, которая обучалась по стандартной программе, разработанной методистами кафедры русского языка ОрГМУ на базе курса В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, М.В. Сафроновой, А.А. Толстых «Дорога в Россию».

Количество ошибок в экспериментальной группе в среднем в 2 раза ниже, чем в контрольной, что доказывает эффективность нашей системы обучения и ее практическую значимость.

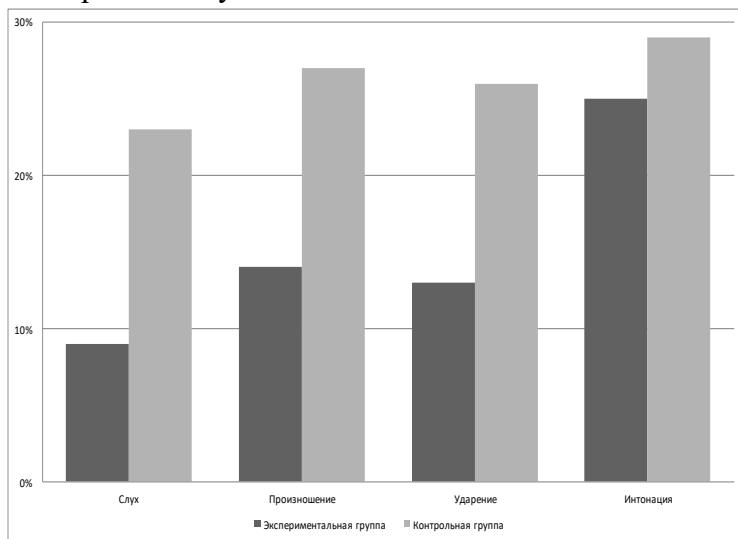


Рисунок 1. Сравнительная диаграмма результатов контрольного тестирования

При исследовании теоретической литературы мы проанализировали труды учёных, освещающие особенности фонетической системы русского языка, усвоение которых необходимо для формирования фонетической компетенции иностранного студента, и особенности фонетической системы языка хинди, которые могут затруднять формирование фонетической компетенции при обучении русскому языку как иностранному. Вокализм русского языка и языка хинди различаются по фонемному составу и строится на разных фонологических признаках: в хинди это наличие-отсутствие назализации и длительность, в русском

языке – ряд, подъем и наличие-отсутствие лабиализации. Различия в области консонантизма также касаются не только состава, но и признаков: наличие или отсутствие аспирации в хинди и оппозиции по глухости-звонкости и твердости-мягкости в русском языке. В русском языке можно выделить 2 основных и 5 комбинированных типов закрытых слогов, которые могут встречаться в разных позициях в слове, в то время как для хинди более типичны открытые слоги, особенно в середине и в конце слова. Словесное ударение в хинди не меняет качество гласного звука, а для русского слова характерна качественная и количественная редукция безударных гласных и более длительное усиленное произнесение ударного. В языке хинди от позиции некоторых согласных зависит их место и способ образования, в русском языке позиция влияет на глухость-звонкость и твердость-мягкость согласных звуков. После анализа был сделан вывод о необходимости адаптации вводного фонетико-грамматического курса РКИ с учетом особенностей родного языка индийских студентов.

Нами были уточнены особенности и основные принципы фонетической работы, содержание и структура вводного фонетико-грамматического курса РКИ. Фонетическая работа на начальном этапе обучения РКИ проводится с опорой на следующие принципы:

- постоянный и системный характер фонетической работы;
- работа ведется по принципу усложнения языкового материала: от предъявления и постановки звука к отработке и автоматизации артикуляции в слогах, а затем – в словах и фразах;
- материал структурируется в такой последовательности: сначала предъявляются фонетические явления, похожие на явления родного языка; затем явления, отличающиеся от явлений родного языка или не имеющие соответствия в родном языке.

Программа вводного фонетико-грамматического курса РКИ включает в себя достаточно широкий круг явлений: знакомство с системами вокализма и консонантизма и их фонологическими признаками, характер словесного ударения и редукция гласных, позиционная мена и позиционные изменения согласных звуков, чтение фонетических слов, синтагматическое членение и четыре типа ИК.

Были проведены диагностика и анализ типичных ошибок индийских студентов, выявлены фонологические ошибки, мешающие выработке аппроксимированного произношения, причиной которых были особенности фонетической системы родного языка студентов.

В начале 2016-2017 учебного года было проведено тестирование контрольной и экспериментальной групп 1 курса факультета иностранных

студентов. Результат этого тестирования показал примерно одинаковый уровень сформированности слухопроизносительных навыков студентов.

На основе программы для ВФГК для 1 курса РКИ факультета иностранных студентов, принципов лингводидактики, результатов сопоставительного анализа фонетических систем родного и изучаемого языка, а также типичных ошибок индийских студентов был разработан 72-часовой вводный курс фонетики русского языка для студентов-носителей хинди, который был апробирован в экспериментальной группе 1 курса в ноябре 2016-2017 учебного года.

После проведения эксперимента в обеих группах было проведено контрольное тестирование. При анализе результатов были учтены те ошибки, которые наиболее часто мешают формированию аппроксимированного произношения иностранных студентов с родным языком хинди (фонологические ошибки, по классификации Е.А. Брызгуновой). Тестирование показало, что результаты экспериментальной группы в среднем на 14% выше, чем в контрольной, что подтверждает нашу концепцию эффективности фонетической работы в индийской аудитории с учетом особенностей родного языка обучающихся.

Таким образом, мы можем утверждать, что фонетические курсы, направленные на формирование слухопроизносительных навыков студентов с учётом их этнофонетических особенностей, позволяют быстрее и эффективнее сформировать произносительные навыки в рамках вводного фонетико-грамматического курса РКИ.

Список литературы

1. Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 215 с.
2. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка: пособие для преподавателей / Е.А. Брызгунова. – Москва: Издательство Московского университета, 1963. – 308 с.
3. Катенина Т.Е. Язык хинди / Т.Е. Катенина. – Москва: Издательство восточной литературы, 1960. – 103 с.
4. Шустикова Т.В. Формирование русской фонетической культуры иностранного специалиста в системе российского высшего профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Т.В. Шустикова. – Москва, 2010. – 639 с.

Список учебных пособий:

Антонова В.Е. Дорога в Россию. Учебник русского языка / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2010. – 306 с.

Одинцова И.В. Звуки. Ритмика. Интонация : учеб. пособие / И.В. Одинцова. – Москва: Флинта: Наука, 2011. – 368 с.

ГЛАВА 16. СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЖАНРОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В НАУЧНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ

Колесникова Наталия Ивановна
доктор педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой русского языка
Новосибирского государственного технического университета,
Новосибирск, Россия
E-mail: nkolesnikova@mail.ru

С научной сферой общения иностранные учащиеся связаны при получении любой специальности, на довузовском и вузовском этапах обучения, включая магистратуру и аспирантуру. Они должны овладеть письменными и устными жанрами научной информации: уметь понимать учебные научные тексты, соотносимые с их специальностью, выделять в них главную и второстепенную информацию, аннотировать и реферировать, писать вторичные и первичные тезисы, готовить доклады и статьи. Должны иметь навыки участия в научной дискуссии, опыт написания исследовательских работ в своей предметной области и др.

Выделение и описание речевых жанров в методических целях преподавания русского языка, формирование жанровой компетенции обучающихся – актуальные проблемы современной лингводидактики. Преподавателю, берущему на себя ответственность развития научной речи иностранных студентов на русском языке, необходимо в первую очередь освоить теорию научного стиля и классическую методику: лингвометодические основы обучения студентов–нефилологов, изложенные в монографиях О.Д. Митрофановой [18, 19] и Е.И. Мотиной [21], которые и сегодня остаются актуальными, базовыми для методики обучения. На эти работы мы опираемся в дальнейшем изложении.

Современная научная проза отличается разнообразием жанровых вариаций, порожденных устными и письменными формами научной речи.

Текстовые и жанровые особенности научного стиля (структурно-типологические и композиционно-смысловые особенности научных текстов, жанровые модели учебного реферата, аннотации, курсовой работы, тезисов, статьи...) обнаруживают себя в любой предметной области и актуальны для формирования коммуникативных умений в научной и профессиональной сфере для обучающихся всех уровней и всех специальностей.

Функциональный научный стиль, будучи книжным стилем, характеризуется ярко выраженной ориентацией на письменную форму, выступающую хранителем и транслятором научного знания [18]. Однако «интерес» студентов к письменным жанрам является «вынужденным», привнесенным извне, обусловленным необходимостью писать такие работы для успешной сдачи зачетов и экзаменов, защиты диссертации.

Письменная речь (непубликуемые письменные тексты) не связана в их сознании с представлением себя как языковой личности и остается, по терминологии М.М. Бахтина, «чужой», неосвоенной, не всегда осознанной [2].

На мотивационно-целевом уровне не только у студентов, даже у магистрантов и аспирантов не сформирована такая важная личностная компетенция, как готовность принять ответственность за качество письменных научных текстов, ввиду отсутствия понимания, что последние играют в самопрезентации языковой личности не меньшую роль, чем устная речь. Отсюда рефераты из Интернета, невнимание к языку и стилю письменных работ, неграмотное оформление цитат, отсутствие ссылок и сносок.

При этом для многих категорий обучающихся спонтанной устной речи широкого диапазона практически не требуется, а коммуникативно значимые для них жанры и устные высказывания (доклад, отчет, резюме, выступление на семинаре, участие в научной дискуссии и т. п.) по своим языковым характеристикам ближе к письменной речи, чем к устной [5].

Владение логичной, целостной и связной речью более значимо для письма, чем для говорения [22]. Умение продуцировать учебно-научные и собственно научные жанры выступает базисом, фундаментом, позволяющим вторичной языковой личности увереннее чувствовать себя в условиях учебного процесса на любом этапе обучения, особенно магистрантам и аспирантам, потребности которых к тому же ориентированы на написание и защиту кандидатской диссертации, тиражированный автореферат которой становится достоянием научной общественности.

К сожалению, в истории развития методики преподавания русского языка как иностранного письменная речь долгие годы оставалась «падчерицей» среди других видов речевой деятельности [5]. Такая ситуация вообще характерна для методики преподавания иностранных языков, хотя логично предположить, что невнимание к письменной речи замедляет «процесс овладения языком и транслируемой им культурой, а, следовательно, и развитие личности субъекта обучения в целом» [17].

Для коллективной языковой деятельности, лежащей в основе научного общения, целесообразна стереотипность, повторяемость определенных ситуаций при описании, а также использование стереотипных средств выражения, повышающих «информативно-пропускную» [14] способность научного текста.

В настоящее время у методистов сложилось понимание того, что письмо «является наиболее трудной, длительно формируемой... высшей человеческой способностью», так как вносит наибольший вклад в формирование комплексного умения человека общаться [17], в том числе и в учебно-научно-профессиональной сфере.

Письму в иноязычном образовании отводится *«не вспомогательная и не рядовая, но центральная роль»*, гарантирующая «реализацию богатого, разностороннего дидактико-методического потенциала письма» [17].

Исследование преподавателя-методиста часто «строится реверсивным путём: сначала намечается конечный продукт (цель)» [22], а затем определяется методика обучения, направленная на его подготовку как достижение результата. Наша задача – сформировать жанровую компетенцию, поэтому в фокусе внимания в данной работе находится процесс формирования жанровой компетенции обучающихся в научной сфере общения. Для обеспечения максимальной связи исследуемого объекта (вторичных и первичных письменных научных жанров как высшей единицы обучения) с потребностями обучающихся, назовем основные трудности, которые они, согласно опросу, испытывают на начальном этапе формирования жанровых умений – написании вторичного жанра – жанра реферата. Студентам трудно понять текст; выделить главное, основное; кратко передать то, что поняли; выразить свое отношение; структурировать текст; подобрать связующие клише.

Магистранту и аспиранту, осваивающему научные жанры, необходимы знания о научном функциональном стиле (языке науки, языке научно-технической литературы, языке научного общения, стиле научной литературы, стиле научной прозы, научной речи и т.п.). Важно знать объективные стилеобразующие факторы (доминирующая языковая

функция – информативная, доказательная; форма общественного сознания – наука; основной принцип – истинно-неистинно; основная форма речи – письменная; типичный вид речи – монолог; тип речи – нейтральный). Важно иметь представление о полевым принципе построения научного стиля, у которого есть центр, где сосредоточены специфические черты (преимущественное использование в нем определенных лексических средств, синтаксических конструкций и т.д.), и периферия, допускающая в незначительном количестве элементы других стилей.

Необходимо знать главные стилевые черты:

– отвлеченно-обобщенность (для теоретического мышления характерно отвлечение от конкретного и случайного, поскольку назначение науки – вскрывать закономерности). Создается за счет широкого использования языковых единиц абстрактного и обобщенного значения или способных передавать их в контексте научной речи.

– подчеркнутая логичность, вытекающая из абстрактности и строгой логичности мышления, тесно связанная с последовательностью изложения, доказательностью и аргументированностью. Организация языкового материала в жанровых разновидностях научных сочинений направлена на последовательное и систематическое изложение научных вопросов; точную передачу результатов наблюдения, эксперимента и анализа; раскрытие общих закономерностей, управляющих жизнью природы и общества; доказательство правильности / ошибочности теории, концепции и т.п. [23].

– терминологичность или терминованность. Главной чертой и наиболее яркой приметой языка науки является наличие в нем *терминов – слов или словосочетаний, выражающих понятия специальной области знания или деятельности*. Термин выступает в тексте в качестве смысловой доминанты (информационной вершины) его содержания [20, с. 30].

Понятийная точность как важнейшее качество хорошего научного текста требует от пишущего соблюдения следующих *терминологических норм* [9]:

1) *Фиксированное содержание* термина (одному знаку соответствует одно понятие) в пределах определенной терминосистемы в конкретный период развития данной области знания.

2) *Точность* термина, т.е. четкость, ограниченность значения, обычно устанавливаемая с помощью определения – дефиниции термина. С точностью термина связана его адекватность – возможность приложения ко всем существующим ситуациям в той предметной области, для которой данное понятие создано.

3) *Однозначность* термина, т.е. термин должен обозначать точно очерченное содержание. Однако эту черту терминология сегодня утрачивает и в пределах одной терминосистемы появляется многозначность: *облицовка* (конструкция и операция), *гидроизоляция* (работа и конструкция); *грамматика* (строй языка и наука, описывающая этот строй).

4) *Отсутствие синонимов*. Синонимы в терминологии имеют другую природу и выполняют иные функции, чем в общелитературном языке, поэтому под синонимией здесь обычно понимают нежелательное явление дублетности. Синонимия (дублетность) особенно характерна для начальных этапов формирования терминологий, когда еще не произошел естественный (и сознательный) отбор лучшего термина и имеется несколько вариантов для одного и того же понятия (*подъязык – микроязык, язык специальности, отраслевой язык, язык для специальных целей*).

5) *Системность* термина, базирующаяся на классификации понятий, позволяющая отражать в структуре термина его определенное место в данной терминосистеме, связи называемого понятия с другими, его отнесенность к определенной логической категории понятий.

6) *Краткость*, соответствующая закону экономии языковых средств. Обучающимся следует знать правила использования аббревиатур в научных текстах:

- не включать аббревиатуры в заглавия научных работ, так как заглавия выполняют поисковую функцию. Исключения могут составлять узкоспециальные издания;

- не использовать в одной статье или небольшом параграфе более двух-трех аббревиатур, так как большее их количество затрудняет понимание текста;

- прописать впервые включенный в текст сложный термин полностью, предложить в скобках аббревиатуру и использовать ее в дальнейшем.

7) *Внедренность* термина характеризуется его общепринятостью или употребительностью научным сообществом.

8) *Современность* термина реализуется путем вытеснения из употребления устаревших терминов, заменой их новыми.

9) *Интернациональность* термина (точная переносимость или переводимость на основные европейские языки) обусловлена межъязыковыми контактами, увеличением обмена научной и технической информацией и проявляется в близости по форме и совпадению по содержанию терминов, употребляемых в нескольких национальных языках. Термины образуют международный терминологический фонд.

10) *Благозвучность* – требование к удобству произношения и собственно благозвучию термина.

11) Отсутствие *экспрессии, образности, эмоциональности* – требование, которое в действительности опровергают примеры терминологических фразеологизмов: *львиный зев, белый гриб, пастушья сумка, грудная жаба* (биология, медицина), *мертвый капитал* (экономика), *метод Монте-Карло, деспотическая сеть, теория Хаоса...* (информатика).

12) *Стилистическая нейтральность* (возможность использования термина в любом функциональном стиле) и др.

Вышеперечисленные требования являются идеальными и трудновыполнимыми, поэтому терминологический стандарт в качестве обязательных свойств термина выдвигает однозначность, краткость, соответствие нормам и правилам русского языка, предлагая остальные требования считать факультативными.

Терминологическая система текста включает понятия трех типов:

1) *исходные* (базисные), известные всем специалистам в данной научной области и поэтому не определяемые в рамках терминосистемы излагаемой концепции;

2) *основные* – определяемые в рамках данной терминосистемы;

3) *уточняющие* – используемые для развития основных понятий [13, с. 54].

Такое представление терминосистемы имеет определенное сходство с ее классификацией, включающей *общенаучные, межнаучные, узкоотраслевые термины*.

От чего хотелось бы предостеречь молодого преподавателя-русиста? – От желания (согласия) взять на себя функцию преподавателей специальных, нефилологических дисциплин – функцию толкования терминов иностранным учащимся. Русисты оказываются более компетентными при работе с неспециальной лексикой общенаучного употребления, остающейся за пределами терминосистемы, например, словами, которые по семантическому признаку можно охарактеризовать как модально-оценочные, связанные с функцией воздействия. Такую лексику в научном стиле предлагают называть не эмоционально-, а интеллектуально-оценочной. В ее составе присутствуют слова всех частей речи, однако прежде всего, прилагательные (*большой, наибольший, высокий, высочайший, новый, уникальный, видный, крупнейший, многогранный, обстоятельный, безуспешный* и т.п.) и существительные (*уровень, значение, достоинство, решение, наблюдение, достижение, характер, результат, гипотеза, концепция, разработка, факты* и т.п.).

Элементы оценки присутствуют и в отвлеченных существительных: *актуальность, ясность, несостоятельность, фундаментальность, уникальность, стабильность*; в глаголах: *игнорировать, углублять, обобщать*; в наречиях: *гибко, всесторонне, значительно, фундаментально, убедительно* и т.п. [15, с. 264-265; 16, с. 192].

Для представления терминосистемы текста широко используются специальные языковые средства, выражающие отношения тождества, различия, противопоставления, включения, исключения, причины, следствия и др. Обычно в роли этих средств выступают глаголы, например: *вызывать(ся), обуславливать(ся), зависеть, определять(ся), приводить, вытекать, включать(ся), содержать(ся), подразделять(ся), членить(ся), заключать(ся), характеризовать(ся)* и мн. др. [13, с. 55].

Перечисленные лексические и синтаксические особенности научного стиля имеют постоянный характер и придают стилю в целом стабильное языковое выражение. Владение лексикой общенаучного употребления, специальными языковыми средствами является одним из показателей сформированности профессиональной коммуникативной компетенции.

К второстепенным чертам научного стиля относятся:

– *смысловая точность* – выбор наиболее подходящего в данном конкретном случае слова или грамматической конструкции, наиболее адекватно и однозначно отражающих смысл.

– *ясность*, обусловленная задачами коммуникации в данной сфере, так как особая сложность содержательной стороны речи требует четкости и простоты изложения с целью облегчения и опознавания информации получателем.

– *объективность изложения*, понимаемая как соответствие излагаемого материала действительности, отсутствие субъективной оценочности.

– *стандартность, стереотипность* (устойчивость и единообразие при организации языкового материала), распространяемая на широкий круг явлений: устойчивые лексические единицы, синтаксические конструкции, определенные модели построения абзацев, общая композиционная упорядоченность текстов определенного жанра [24, с. 35].

– *краткость, сжатость, лаконичность* – устранение в тексте лексической, структурной и информационной избыточности.

– *безличность* – стремление к ограниченному использованию авторского «я» как проявление черт отвлеченно–обобщенности и

объективности. Проведенный нами анализ письменных текстов разных жанров, а также российских и зарубежных исследований по этой проблеме позволяет утверждать, что использование в русских *письменных* научных текстах «я» – факт очень редкий, и оправдан лишь в случае выдвижения новых теорий, спорных, неожиданных, смелых, противоречащих официальной науке. При этом ни тема диссертационного исследования, ни его новизна, ни уникальность открытия не допускают проявления авторского «я» в жанре автореферата. Однако точку в решении этой проблемы ставить рано, так как авторское «мы» начинает исчезать со страниц научной прозы, уступая место скорее не авторскому «я», а безличным конструкциям: *в работе анализируется, исследуется, рассматривается...* и др.

– *некатегоричность*, выраженная «во взвешенности оценок как в отношении степени изученности темы, эффективности теории и путей решения исследуемых проблем, степени завершенности результатов исследования, так и в отношении упоминаемых в работе и цитируемых мнений других авторов-ученых и своих личных» [25, с. 246];

– *эмотивность (разные виды экспрессии и эмоциональности) и образность*. Хотя давний спор об отсутствии – наличии эмоциональности в научном стиле также нельзя считать завершившимся, будем придерживаться мнения, что элементы экспрессивности, эмоциональности, образности (в небольшом количестве!) могут присутствовать в научной речи как «вкрапления», «инкрустации», «орнамент», оказывая на читателя определенное – прежде всего интеллектуальное воздействие.

Еще один вопрос, на котором следует заострить внимание обучающихся, – представляет ли научный стиль нечто целое или членится на варианты разных уровней?

Каждый функциональный стиль подразделяется на подстилевые разновидности. К традиционно выделяемым *собственно научному (академическому)*, научно-популярному, учебно-научному, научно-деловому (в ряде исследований научно-деловой подстиль рассматривается в рамках официального делового стиля), а также периферийным: *научно-публицистическому* и *научно-фантастическому* подстилям, в последнее десятилетие XX века добавились *научно-информативный, научно-справочный, научно-мемуарный* и *научно-разговорный*, включающий научно-профессиональные просторечия типа: «прозевать конференцию».

Важно знать о научно-популярной литературе – явлении уникальном, способствующем повышению научного потенциала общества. Одна из коммуникативных задач научно-популярной

литературы – донесение в доступной форме достоверных знаний для неспециалиста в этой области. Педагогам, врачам, психологам, социальным работникам, и другим гуманитариям необходимо уметь популяризировать научную теорию для решения важной коммуникативной задачи – беседы со школьниками, пациентами, людьми различных возрастных и социальных групп. Специалистам технического профиля, в профессионально-деловом общении которых в рыночных условиях выделяются диады: инженер – заказчик, инженер – изготовитель, инженер – потребитель, важно уметь в доступной форме представить результаты своих научных достижений, информацию об изобретениях, о достоинствах предлагаемой продукции в отдел маркетинга, потенциальному инвестору или потребителю.

Уровень сформированности вторичной языковой личности определяется ее владением большим количеством жанров. В соответствии с дифференциацией научного стиля по подстилям можно выделить в нем, например, такие жанровые разновидности:

- *собственно научный подстиль* – статья в научном журнале или сборнике научных трудов, диссертация, монография, доклад;
- *учебно-научный подстиль* – учебник, учебное и методическое пособие, программа, сборник задач и упражнений, лекция, конспект, учебно-методические материалы;
- *научно-популярный, научно-публицистический* – очерк, книга, лекция, статья;
- *научно-справочный* – словарь, справочник, каталог;
- *научно-информативный подстиль* – библиографический реферат, аннотация.
- *научно-деловой* – техническая документация;
- *научно-мемуарный* (историческая справка, биография ученого)

[8].

Одной из важных профессиональных характеристик языковой личности специалиста называют владение подъязыками (физики, математики, информатики, геодезии и др). Однако реальный словарь каждой научной области не существует в вакууме и не представляет собой замкнутой, самодостаточной системы. Основу научного стиля составляют стилистически нейтральные единицы, отбор которых из общелитературного языка обусловлен традициями и нормами научного общения. Подъязыки пользуются системой языковых средств, совпадающей в основных чертах, и выделяются не тем, как говорят, а тем, о чём говорят [19, с. 16].

Для обучения процессу текстообразования важно рассмотреть вопрос о способах изложения материала (самостоятельных, имеющих смысловую законченность цельных типах текстов с особыми моделями построения), который у лингвистов и методистов остается и сегодня сложным и неоднозначно решаемым.

По мнению Е.И. Мотиной, основанием для выделения способов изложения и их характеристик могут являться два экстралингвистических фактора. Первый – фактор, определяющий природу, характер объекта информации. В этом случае существенным оказывается различие 1) материальных объектов (предметов и явлений), имеющих статическую природу и пространственные характеристики и не обладающих временной протяженностью; 2) материальных процессов, имеющих динамическую природу и обладающих временными характеристиками; 3) процесса логического вывода нового знания об объектах (предметы, процессы и т.д.); 4) процесса подтверждения истинности выдвинутых ранее гипотез посредством опыта или логического вывода.

Вторым фактором выступают «цели и задачи, которые мы преследуем, познавая объект и передавая информацию о нем». Наиболее общими целями являются: 1) создание у читателя (слушателя) представления об изучаемом объекте, его свойствах, цельного образа объекта посредством сообщения его существенных и несущественных (но отличительных!) признаков; 2) введение общего понятия об изучаемом объекте (классе объектов) посредством сообщения комплекса его наиболее существенных признаков; 3) сообщение нового знания об объекте и о существенных свойствах изучаемого объекта и убеждение реципиента в его истинности посредством демонстрации пути логического вывода этого знания; 4) подтверждение (или опровержение) ранее выдвинутой гипотезы с показом ее истинности посредством специально организованного эксперимента или логическим путем (рассуждением); 5) сообщение об объекте как о чем-то новом, только появившемся; 6) сообщение о некоторых характеристиках объекта, которые могут быть важны, но не касаются его сущности, не раскрывают ее [21, с. 19].

Поскольку эти экстралингвистические факторы, как и типичные признаки и закономерности способов изложения (смысловое единство, стереотипность структуры и средств связности, соотношение «часть–целое», «главное–второстепенное» и др.), важны для построения моделей научных текстов и для стратегии развития научной речи на различных этапах обучения, остановимся на этом вопросе подробнее.

Согласно мнению большинства исследователей, функциональный научный стиль на уровне текста широко представлен описанием и

рассуждением, в меньшей степени – повествованием. Ряд авторов выделяют также определение, сообщение и вывод.

Каждый из способов изложения характеризуется определенной прагматической функцией, определенным типом логического содержания, а также имеет свой комплекс признаков и только ему присущую особую структурную организацию текста, поддерживаемую сравнительно ограниченным составом смысловых категорий и языковых единиц [19, с. 113].

Описание есть «способ изложения, который представляет собой характеристику предметов, явлений (их частей) в статическом состоянии, осуществляемую путем перечисления их индивидуальных и видовых качеств, количественных признаков, структурных или функциональных особенностей, создающих цельное представление об этих предметах или явлениях» [21, с. 20].

Повествование – способ изложения, представляющий собой «краткое или развернутое описание процессов», имеющее целью «строгую, последовательную регистрацию отдельных стадий (этапов, ступеней) развертывания процесса во временных границах его протекания». [21, с. 28].

Посредством *рассуждения* «передается процесс получения нового знания и сообщается само это знание (как его результат) в форме логического вывода, т.е. в форме отдельного умозаключения (полного или свернутого) или цепи взаимосвязанных умозаключений» [21, с. 35]. Рассуждение, однако, неоднородно и может быть представлено следующими речевыми произведениями:

1. *Собственно рассуждение* (оформляет выведение нового знания, демонстрирует ход авторской мысли, путь решения проблемы).

2. *Доказательство* (основная цель – вовлечение читателя / собеседника в совместный мыслительный процесс, убеждение его в истинности, доказуемости / доказанности выдвинутых положений).

3. *Опровержение* – разновидность доказательства, имеющая целью убеждение читателя / собеседника в ложности какого-либо утверждения.

4. *Обоснование* – разновидность рассуждения, имеющая целью убеждение читателя / собеседника в нужности, целесообразности какого-либо действия.

5. *Оправдание* – обоснование целесообразности, оправданности какого-либо действия, утверждения.

6. *Подтверждение* (цель – подкрепить фактами знакомое читателю / собеседнику суждение для большей достоверности).

7. *Объяснение* (цель – сделать знакомое читателю / собеседнику суждение более понятным) [26].

Определение – особый способ изложения, «посредством которого передается представление о классах объектов» [21, с. 46]. Определение является междисциплинарным и межжанровым способом изложения, наиболее простым, устойчивым и логически строгим (строго формализованным) с точки зрения структурной организации, поэтому формирование умения анализировать и структурировать определения научных понятий представляется достаточно важным [6].

Существует закономерная корреляция между коммуникативными целями научных произведений разных жанров и выбором способов изложения и приемов организации текста: фиксация дисциплинарного знания – повествование или описание; расширение дисциплинарного знания – описание и повествование, в меньшей мере рассуждение; изменение дисциплинарного знания – различные типы рассуждения.

Какие коммуникативные умения необходимы обучающимся для адекватной реализации способов изложения?

Описание – умение описывать предметы, действия и процессы (новую технику, приборы, материалы, собственные опыты, эксперименты и др.).

Повествование – умение описывать процесс получения нового знания со строгой, последовательной регистрацией отдельных стадий (этапов, ступеней) работы или технологического процесса.

Определение – умение давать четкие формулировки.

Собственно рассуждение – умение выводить новое знание.

Доказательство (прямое и косвенное) – умение устанавливать истинность какого-либо утверждения.

Опровержение (прямое и косвенное) – умение устанавливать ложность какого-либо утверждения.

Обоснование – умение устанавливать целесообразность принятия какого-либо утверждения, целесообразность какого-либо действия.

Оправдание – умение обосновать целесообразность, оправданность какого-либо действия, утверждения.

Объяснение – умение раскрыть для читателя сущность явления, его причины.

Интерпретация – умение истолковать, разъяснить те или иные положения науки в свете нового их понимания.

Подтверждение – умение засвидетельствовать правильность, достоверность высказанного положения, утверждения (посредством подкрепления его фактами).

Приведенные способы изложения научных текстов представляются важными для довузовской и вузовской методики развития научной речи [6], так как лежат в основе усвоения структурно-композиционных особенностей научного текста, включая темо-рематические цепочки предложений, структуру абзаца и сверхабзаца, композиционно-смысловую структуру научного текста (план свернутого и развернутого содержания) и др. [12].

Навыки написания научных статей, докладов и диссертаций, как правило, успешно формируются только на прочном фундаменте существующих знаний о научном тексте.

Текст – это информационно самодостаточное речевое сообщение, это понятие феноменологическое, многомерное, о чем свидетельствует отсутствие в научной литературе общепринятого «жесткого» его определения: все множество текстов сложно свести в единую систему, обладающую набором достаточных и необходимых черт. Однако отсутствие какого-либо жесткого определения текста или незнание такового не мешает осуществлять практическую деятельность, например при написании научных работ разных жанров.

Что необходимо для этого? – Знать свойства текста и его категориальные особенности. Одним из инвариантных свойств текста исследователи называют его системность, основными принципами которой являются:

Целостность:

- единство темы (один текст = одна мысль, одна статья = одна тема);
- единство цели (любой элемент / компонент текста направлен на ее достижение);
- единство стиля, который должен быть только научным, другие стили допускаются в некоторых научных жанрах как исключение;
- единство композиции и оформления;

структурность: все компоненты текста, лежащие внутри его границ, непосредственно или опосредованно взаимосвязаны в некоторую структуру;

иерархичность: совокупность многих разноплановых и разноуровневых иерархий – в любом описании, рассуждении, повествовании вначале пишем / говорим преимущественно о главном; в конце рассматриваем / приводим все второстепенное, менее значимое, менее существенное, что можно убрать, если потребуется сократить текст, и др. Иерархичность проявляется и в размере кегля, и в шрифтовом выделении.

При построении научных текстов разных жанров необходима опора на текстовые категории. Отметим, что однозначного, общепринятого их набора, являющегося обязательным типологическим признаком текста, сегодня не существует. В ранг текстовых категорий возводятся признаки, черты, параметры научного текста, на основе которых можно построить его модель [3, с. 5], причем текст моделируется не одной текстовой категорией, а только их совокупностью.

Приведенный ниже набор текстовых категорий, конечно же, не является, да и не может являться абсолютным и исчерпывающим. Важно иметь представление о таких категориях научного текста, как *информативность*, *членимость*, *последовательность изложения (континуум)*, *внутритекстовые связи (когезия)*, *относительная самостоятельность (автосемантичность)*, *ретроспекция* и *проспекция*, *модальность*, *завершенность*.

Информативность отражает главную функцию, назначение научного текста, – хранить и передавать научную информацию, изменяя взгляды адресата на предмет исследования, расширяя объем и границы известной ему информации, влияя на его научную и мировоззренческую картину мира. Решение этой прагматической задачи возможно только при достижении определенного баланса между информативностью и коммуникативной доступностью текста (учет уровня подготовленности адресата к восприятию текста, логичное, четко структурированное расположение материала, ясность изложения).

Такой ясности и доступности изложения способствует *членимость* (деление текста на смысловые блоки). Названная задача, стоящая перед обучающимся, – сделать текст с целью донесения информации коммуникативно доступным – связана с поочередным представлением в тексте старого, уже известного научному сообществу знания, и нового, полученного в результате проведенного автором исследования. Новая информация преподносится читателю определенными порциями, с фиксированием отдельных познавательных этапов в деятельности ученого (проблемная ситуация, проблема, идея, гипотеза, доказательство, аргументация, вывод и др.) [13].

Доносимая до адресата информация выстраивается в *логической последовательности* обусловленной вышеназванными этапами познавательной деятельности ученого. При этом, каким бы путем автор не шел к получаемому результату, в изложении материала необходимо ориентироваться именно на такую последовательность.

Логичность, последовательность, обоснованность аргументов особенно востребована при рассуждении, где реализуется умение четко,

лаконично и доступно излагать мысль. Это актуально для математиков, гуманитариев и инженеров, так как неотъемлемыми компонентами инженерной деятельности являются выбор варианта решения и обоснование этого выбора.

Связность текста, обеспечивающую объединение, скрепление таких его аспектов, как содержание, его оценка, композиция содержания, а также связь единиц текста, можно рассматривать как одну из основных предпосылок построения высказывания, соответствующего коммуникативной установке автора. Именно связность демонстрирует умение автора текста логически мыслить, а также важное умение выстраивать метатекст.

В каждом научном тексте условно можно выделить два пласта информации для читателя: 1) фактическую, непосредственно об объекте исследования; 2) метатекстовую – информацию о том, насколько грамотно, точно, профессионально автор организует эту фактическую информацию для читателя, с помощью каких языковых и стилистических средств её вводит. Обретение метатекстовых умений – одна из первостепенных задач обучения магистрантов и аспирантов [10].

Важная роль в обеспечении связности текста как целого речевого произведения отводится цепочке «слово–предложение–абзац–сверхабзац», подробно описанной нами в учебном пособии [12].

Отдельные композиционные части, фрагменты текста характеризуются *относительной самостоятельностью*, законченностью определенных порций информации, изложенных в тексте. Связность текста сохраняется при его прерывании с целью возврата (*ретроспекция*) к высказанной мысли, к исходному пункту, цитате или формуле, а также при обещании подробнее остановиться на какой-либо проблеме / вопросе в дальнейшем (*проспекция*). Субъектно-оценочная характеристика предмета мысли, стремление автора текста передать свое отношение к действительности (*модальность*), связана с объективностью изложения, категориями авторизации и оценки в научном тексте. *Завершенность* научного текста связана с умением автора выстроить текст, имеющий рамочное строение, в котором все суждения основной части нанизываются на единый тематический стержень, а введение и заключение, формирующие рамку текста, и являющиеся по сути вторичными текстами к основной части статьи / диссертации, тесно взаимосвязаны.

К числу текстовых категорий относят также категории *интертекстуальности*, *диалогичности*, *гипотетичности*, *авторизации*, *акцентности*, *оценки* и др.

Интертекстуальность рассматривают не только в диаде текст / дискурс. В научном тексте есть два пласта знания: старое знание, т.е. «чужое», созданное другими авторами, составляющее общекультурный фонд, воспроизводимое ввиду его социальной значимости и служащее некой отправной точкой исследования, и новое знание, т.е. авторское, ранее неизвестное научному сообществу [4]. Маркированность границы между чужим и своим текстом достигается с помощью стиля полного указания источников: прямого и косвенного цитирования, ссылок, примечаний, сносок, поэтому среди видов работы с научным текстом необходимо выделить цитирование, рассматривая его правила не только с пунктуационной, но и с социокультурной (этической и правовой) точки зрения.

Научные жанры связаны также и по признакам первичности / вторичности, исходности / производности (доклад – тезисы доклада; статья – аннотация, реферат статьи; введение и заключение – основная часть диссертации; текст статьи, диссертации – отзыв, рецензия, экспертное заключение и др.). В рамках межтекстуального взаимодействия можно рассматривать и тексты исследований, проводимых на стыке наук, и оригинальный научный текст и его перевод на другие языки, накладывающий огромную, в том числе и правовую, ответственность на переводчика.

Научно-познавательная деятельность диалогична по своей природе, в основе *диалогичности* лежит не однонаправленное воздействие автора на читателя, а установка на общение с читателем в сфере научной коммуникации, учет его смысловой позиции и смысловых позиций возможных оппонентов. В большой степени диалогичность и *оценочность* (см. ниже) присущи текстам-рассуждениям. Следует также уточнить, что в технических текстах, где принята более обобщенная и неличная манера изложения, диалогичность не имеет широкого распространения, что делает эти тексты менее выразительными, чем собственно научные.

Гипотетичность как более узкая категория, характерная преимущественно для научных текстов и определяемая гипотетичностью научного знания, гипотезой как формой мысли, важна для построения текста-описания гипотезы – одного из самых сложных для формулирования речевых жанров. Гипотеза исследования – научное предположение для объяснения каких-либо явлений, на основе всестороннего изучения теоретического и практического состояния проблемы, предположительный ответ на вопрос.

Чтобы стать достоверным научным знанием, гипотеза нуждается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке. Гипотеза

должна соответствовать приводимым в диссертации фактам, быть неочевидной, проверяемой, приложимой к широкому кругу явлений, отличаться относительной простотой формулировки [27], предпочтительно состоять из одного предложения.

Почти не вызывает затруднений при написании научных работ *акцентность* – выделение концептуально важных моментов научного знания, наиболее существенных мыслей работы, а также состава нового в научном тексте. Поэтому категория акцентности тесно связана с категорией *оценки*, которая, по сути, «пронизывает» весь научный текст, так как автор оценивает чужой текст на предмет актуальности его использования в предстоящем исследовании (ссылок, цитирования), оценивает промежуточные и окончательные выводы и результаты собственной работы и др.

Все тексты, относящиеся к научной сфере, в той или иной степени авторизованы, однако уровень *авторизации* научных текстов различен и зависит от подстиля, жанра, от научного направления (техническое, гуманитарное), от установки автора и др.

И хотя сегодня появляются учебные пособия с настойчивыми призывами использовать местоимение «я» в научном тексте, следует обратить внимание обучающихся на то, что они не найдут авторского «я» в учебниках, диссертациях и авторефератах, реферативных журналах технического направления. Редким исключением оно является в собственно научных статьях, во введениях к учебным пособиям и монографиям.

В разработке методики формирования жанровой компетенции иностранных студентов, магистрантов и аспирантов мы опираемся на современные когнитивные исследования, базирующиеся на теории М.М. Бахтина о речевых жанрах как *относительно устойчивых, тематических, композиционных и стилистических типах высказываний* [2], в частности, на разработанный А.Г. Барановым когнитивный тип. Когнитивный тип – *ментально-лингвистическая модель (фрейм) – социокультурная база данных, декларативных и частично процедурных, для порождения и понимания массива текстов определенной предметной области, включающая тематические макроструктуры, композиционные схемы текстов и «батареи» языковых выражений «в их жанрово-стилистической спецификации»* [1].

В нашем представлении когнитивный тип имеет следующие характеристики:

1) Принадлежит к предметной области научных текстов, ограниченной специальностью обучающихся;

2) Включает в себя композиционные схемы научных текстов разных жанров;

3) Включает набор языковых выражений, соотнесенных в подсознании субъекта с научной сферой общения и подязыком специальности;

4) Дополняется *процедурными* знаниями о текстовой деятельности интерперсонального вида (особенности выстраивания метатекста, средства воздействия на адресата, учет основных черт научного стиля, текстовых категорий, способов изложения и пр.).

Для формирования жанровой компетенции обучающихся в научно-профессиональной сфере общения необходимо:

1) Сформировать предметные знания – представление об информации, содержащейся в массиве научных и учебно-научных текстов какой-либо специальности и готовность их использовать (задача обучающихся и преподавателей специальных дисциплин).

2) Сформировать представление о структурно-композиционных особенностях, схемах / моделях научных текстов разных жанров, о стандартном наборе целых блоков, превращающихся в некоторых типах статей в устойчивую композиционно-речевую схему, и способность / готовность к их использованию.

3) Сформировать представление о характерных для научного стиля / подязыка специальности «батареях языковых выражений» в их предметной и «жанрово-стилистической спецификации» и способность / готовность их использовать.

4) Сформировать способность / готовность использовать освоенные знания о научном стиле, языке науки, способах изложения (описание, повествование, рассуждение, определение), категориальных особенностях научного текста, метаязыке и пр., при построении и понимании текстов разных жанров на русском языке [7].

Для овладения каким-либо жанром учащимся необходимо овладеть его типологической моделью, выступающей в качестве источника информации о новом жанре, позволяющей заранее представить его в полном объеме и прогнозировать его существенные особенности уже на этапе подготовки (например, модель реферата / доклада, статьи, курсовой и диссертационной работы).

Согласно М.М. Бахтину, «богатство и разнообразие речевых жанров необозримо, ... потому что в каждой сфере деятельности вырабатывается целый репертуар речевых жанров, дифференцирующийся и растущий по мере развития и усложнения данной сферы» [2], освоить который в рамках

учебного времени практически невозможно. Ввиду этого, мы предлагаем обучающимся овладеть инвариантной межжанровой моделью.

Предлагаемая нами «Методическая межжанровая модель научного текста» [6] способствует формированию представления о структурно-композиционных особенностях, схемах / моделях научных текстов разных жанров. В варианте назывного плана методическая межжанровая модель научного текста (для написания статьи, тезисов доклада, текста доклада и др.) включает следующие субжанры:

1. Обоснование актуальности темы.
2. Изложение истории вопроса.
3. Нерешенные вопросы по данной теме. Выдвижение и обоснование новых идей. (Предложения по решению названных вопросов).
4. Описание содержания работы.
5. Описание результатов эксперимента.
6. Значение (полезность, эффективность) данного исследования для науки и общества.

В отличие от общеизвестной трехчастной модели (введение, основная часть, заключение), эту модель можно считать инструкцией, практическим руководством к действию (моделью поведения, не ущемляющей проявления творческой индивидуальности) при продуцировании актуальных для всех категорий обучающихся вышеперечисленных первичных жанров.

Следует сказать, что самую высокую оценку этой модели дают иностранные магистранты и аспиранты, эксплицирующие ее также на профессиональные научные тексты на родных языках.

Поскольку структура научного текста имеет определенное сходство во всех европейских языках, от данной модели, отражающей основные этапы научного поиска ученого, легко перейти к специализированной модели, какой является IMRAD, используемая для написания преимущественно технической научной статьи на английском языке [11].

В отличие от IMRAD, предлагаемая методическая межжанровая модель имеет инвариантный и универсальный характер, она может быть использована в научных статьях, когда не требуется строгого следования модели IMRAD, например, в русскоязычной научной гуманитарной статье, имеющей менее жесткую, более свободную, более вариативную структуру по сравнению с англоязычной статьей. Межжанровая модель успешно используется и при написании других первичных (тезисы доклада, курсовая работа, выпускная квалификационная работа, диссертация) и вторичных (реферат, аннотация, резюме, рецензия) жанров.

В заключение следует сказать, что вышеизложенное может представлять интерес не только для преподавателей русского языка как иностранного, но и для преподавателей специальных дисциплин при руководстве курсовым и дипломным проектированием, а также научными работами магистрантов и аспирантов.

Список литературы

1. Баранов А.Г. Когнитивные механизмы текстовой деятельности / А.Г. Баранов // Вестн. Пятигор. гос. лингвист. ун-та, 1999. – № 2. – С. 39-37.
2. Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин. – СПб: Азбука, 2000. – 336 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. / И.Р. Гальперин. – Изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 144 с.
4. Данилевская Н.В. Роль оценки в механизме развертывания научного текста. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2005. – 360 с.
5. Добровольская В.В. Роль и место письменной речи в гибких моделях обучения / В.В. Добровольская // Мир русского слова. – 2002. – № 4. – С. 27-30.
6. Колесникова Н.И. Лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового образования: дис... докт. пед. наук. / Н.И. Колесникова. – Орел, 2009. – 450 с.
7. Колесникова Н.И. Формирование жанровой компетенции студентов и магистрантов в профессиональной сфере общения / Н.И. Колесникова // Сибирский педагогический журнал. – 2009а. – № 7. – С. 57-65.
8. Колесникова Н.И. Что важно знать о языке и стиле научных текстов? / Н.И. Колесникова // Высшее образование в России. – 2010. – № 3. – 2010. – С. 130-137.
9. Колесникова Н.И. Что важно знать о языке и стиле научных текстов? Статья 2 / Н.И. Колесникова // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – 2010. – С. 144-148.
10. Колесникова Н.И. Что важно знать аспиранту о научном тексте Статья 3 / Н.И. Колесникова // Высшее образование в России. – 2015. – № 7. – С. 55-62.
11. Колесникова Н.И. Жанровая модель научной статьи на русском и английском языках / Н.И. Колесникова, Ю.В. Ридная // Высшее образование в России. 2016. – № 6 (502). – С. 98-105.

12. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации: учеб. пособие по развитию навыков письменной речи. / Н.И. Колесникова. – М.: Флинта: Наука, 10-е изд., 2018. – 288 с.
13. Котюрова М.П. Культура научной речи: Текст и его редактирование: учеб. пособие / М.П. Котюрова, Е.А. Баженова. Пермь: Перм. гос. ун-т, Зап.-Урал. ин-т экономики и права. – 2-е изд., перераб. и доп. – 2007. – 282 с.
14. Котюрова М.П. Стереотипность речи / М.П. Котюрова. // Стилистический энциклопедический словарь, 2003. – С. 397-401.
15. Культура русской речи и эффективность общения. – М.: Наука, 1996. – 441 с.
16. Культура русской речи. учеб. для вузов / под ред. проф. Л.К. Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. – М.: Изд. группа НОРМА-ИНФРА·М., 1998.– 560 с.
17. Мазунова Л.К. Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе / Л.К. Мазунова. Автореф. дис.... д-ра пед. наук, М., 2005. – 53 с.
18. Митрофанова О.Д. Язык научно–технической литературы / О.Д. Митрофанова.– М.: Изд–во Моск. ун–та, 1973. – 147 с.
19. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения.– 2-е изд., перераб. и доп. / О.Д. Митрофанова – М.: Рус. яз., 1985. – 230 с.
20. Морковкин В.В. Основы теории учебной лексикографии: Дис. в форме науч. доклада ... д-ра филол. наук / В.В. Морковкин. – М.: Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 1990. – 72 с.
21. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов–нефилологов.–2-е изд., испр. / Е.И. Мотина – М.: Рус. яз., 1988. – 176 с.
22. Пассов Е.И. Принципы иноязычного образования, их система и иерархия: Материалы к докладу на XIII Конгрессе МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / Е.И. Пассов. – Липецк, 2015. – 143 с.
23. Разинкина Н.М. Стилистика английского научного текста / Н.М. Разинкина. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 216 с.
24. Разинкина Н.М. О понятии стереотипности в языке научной литературы / Н.М. Разинкина // Научная литература: язык, стиль, жанры. – М: Наука, 1985. – С. 33–47.
25. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с.
26. Трошева Т.Б. Функционирование рассуждения в процессе развития научного стиля русского литературного языка XVIII–XX вв.

(сопоставительно с другими функциональными разновидностями) / Т.Б. Трошева. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та. 1999. – 208 с.

27. Чукаев О.В. Организация исследовательской работы по педагогике студентов педвузов: Учеб.-метод. пособие к спецкурсу / О.В. Чукаев. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2001. – 132 с.

ГЛАВА 17. ПИСЬМЕННЫЕ ЖАНРЫ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Макарова Ирина Ивановна
старший преподаватель кафедры языковой коммуникации
Московского государственного
медико-стоматологического университета им. А.И. Евдокимова,
Москва, Россия
E-mail: msmsu-rus-yaz@mail.ru

Обучение студентов-иностранцев научному стилю речи является важнейшей предпосылкой продуктивности их последующей учебно-профессиональной, а затем и профессиональной деятельности. Обучение русскому языку студентов-иностранцев является комплексной, включающей в себя практическую (коммуникативную), образовательную и воспитательную цели. При этом коммуникативная цель – ведущая, состоит в овладении студентами русским языком как средством общения на профессиональном уровне.

Определены **формы и методы** работы с иностранными студентами по овладению **научным стилем речи**, которые реализуется на **письменных жанрах** (об обучении говорению в рамках научного стиля речи мы уже писали [10]). Основным средством передачи научной информации могут быть **научные тексты по специальности, журнальные статьи**, поэтому большое внимание уделяется **реферированию и аннотированию** научных текстов. Письменная речевая компетентность иностранных студентов формируется на основе текстов, которые относятся к типу **описание, повествование, рассуждение**. Для студентов-иностранцев, обучающихся в медицинском вузе, тексты по медико-биологическому профилю подбираются либо **адаптированные** [11, 8, 4], либо **аутентичные (жанр учебник, научная статья по специальности и пр.)**.

В результате обучения научному стилю студенты должны уметь **различать виды и жанры текстов и понимать их структуру, выделять их структурные части и находить ключевые слова**. Ещё одно важное умение – **судить о содержащейся в тексте информации с точки зрения ее ценности для решения профессиональной и коммуникативной задачи**.

При работе с научным текстом предполагается следование рекомендациям нормативных документов: **образовательных программ, стандартов, уровневых требований** к результатам освоения дисциплины «Русский язык как иностранный» [6, 12, 5 и др.]. Так, **на элементарном уровне** студент-иностранец должен уметь построить: письменный текст репродуктивно-продуктивного характера на предложенную тему в соответствии с коммуникативно-заданной установкой и с опорой на вопросы; письменный текст репродуктивного характера на основе прочитанного текста в соответствии с коммуникативно-заданной установкой. На **базовом уровне** студент-иностранец должен уметь построить: письменное монологическое высказывание репродуктивно-продуктивного характера на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой; письменное монологическое высказывание репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста в соответствии с коммуникативно-заданной установкой, для этой работы тексты подобраны повествования, сообщения или смешанного типа. На **первом сертификационном уровне** иностранец должен уметь построить: письменное монологическое высказывание продуктивного характера на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой; письменное монологическое высказывание репродуктивно-продуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста в соответствии с коммуникативно-заданной установкой.

Тексты для работы даются повествование, описание, а также смешанного типа с элементами рассуждения. При **повествовании** широко используются глагольные формы, обычно описание сочетается с повествованием, с объяснением какого-либо явления или действия. При **описании** предметов или явлений студенты, работая с текстом, могут раскрыть их качества, свойства, состояние, определяет их расположение в пространстве или во времени. Следующий вид функционально-смыслового типа речи – **рассуждение** (мыслительный процесс, направленный на обоснование какого-либо положения, вывода из имеющихся фактов, аргументов). Структура рассуждения складывается из тезиса, доказательства и вывода. Рассуждение подразумевает, что студенты-иностранцы владеют языковыми компетенциями на значительном уровне.

Студент-иностранец, начиная с подготовительного факультета и заканчивая аспирантурой, в области **репродуктивной письменной речи** должен уметь **зафиксировать в сокращенном виде необходимую информацию, используя компрессию на всех уровнях**: текст, абзац, предложение; **составить план** (вопросный, назывной, тезисный, сложный), **конспект** (краткий, подробный), **аннотацию, реферат, тезисы**; написать **доклад, статью**. Таким образом, происходит последовательный переход от одних видов работ по научному стилю и изучения особенностей строения научной речи к другим видам работ, более расширенным. Все перечисленные виды работ требуют от учащихся определённых знаний, навыков и умений (по уровням).

В научных текстах по специальности широко используются: специальная лексика (термины) и фразеология, сложные синтаксические конструкции, что усложняет восприятие содержания научного текста студентами-иностранцами, поэтому студенты должны уметь **трансформировать синтаксические единицы различных видов, уровней** (действительные и страдательные конструкции, причастные обороты и придаточных определительных предложений, деепричастных оборотов и придаточных обстоятельственных предложений, предложно-падежных форм существительных, инфинитив). Знать лексику в определённом объёме, многозначность слов, синонимию, антонимию; словосочетание, виды простых, сложносочинённых и сложноподчинённых предложений; порядок слов в предложении; средства связи предложений в тексте; структуру жанров письменной научной речи. На первом курсе студенты-иностранцы изучают **модель предложения научной речи, ее модификации, классификация** которых основана на **типах предикатов**, таких как **выражение процесса наблюдения, исследования, установлении вывода; выражение процесса соединения, разделения; выражение качественного и количественного отношения; причинно-следственные отношения**. Например: *Ученые долгие годы изучали (исследовали) строение животных и растительных организмов. Студенты медицинского вуза изучают анатомию и биологию. При химических реакциях используется или освобождается (поглощается или выделяется) энергия. При митозе хромосомы сокращаются за счет свертывания в спираль и укорачиваются, в интерфазе же удлиняются в результате разворачивания спирали. Рука потеряла подвижность в результате того, что нерв был поврежден осколком мины.* [4]

Такие виды работ являются письменной формой выражения мыслей, как правило, они используются на таком этапе обучения, когда учащийся уже овладел языковой системой и может **строить своё**

собственное речевое произведение типа сообщения, повествования, рассуждения или смешанного типа, уметь **составить план, тезисы своего сообщения**, может **извлекать из текста фактическую информацию; выделять основную и второстепенную информацию; осуществлять компрессию текста путём исключения второстепенной информации.** Например, на занятиях студенты выполняют такие задания по научному стилю, как произвести компрессию (сжатие) текста различными способами. Известны **три способа сжатия текста**:

Способ 1. Исключение, при котором необходимо:

- выделить главное (существенное) и детали (подробности);
- убрать детали;
- пропустить предложения, содержащие второстепенные факты;
- пропустить предложения с описаниями и рассуждениями;
- объединить существенное;
- составить новый текст.

Существуют варианты исключения: 1) вариант – это исключаем один или несколько синонимов в ряду однородных членов, сохраняем тот из синонимов, который обладает наибольшей ёмкостью в данном контексте; 2) вариант – это когда, можно удалить из текста поясняющие конструкции, например, ряд однородных членов при обобщающем слове или ряд простых предложений в составе бессоюзного сложного, поясняющих содержание первой части.

Способ 2. Обобщение, где необходимо:

- вычленив единичные факты;
- подобрать языковые средства их обобщённой передачи;
- составить новый текст.

Способ 3. Упрощение, где необходимо:

- заменить сложное предложение простым, причастным или деепричастным оборотом;
- заменить предложение или его часть указательным местоимением;
- объединить два или три предложения в одно;
- разбить сложное предложение на упрощённые простые предложения;
- перевести прямую речь в косвенную речь.

Эти приёмы сжатия текста могут применяться как по отдельности, так и в комплексе выполнения тренировочных заданий по трансформации. Например, нужно выбрать из синонимичных языковых средств наиболее краткие и емкие, «экономичные»:

Дать подтверждение – подтвердить; процесс реакции – реакция; привести доказательство – ...; проводить исследование –

Выполнить задание по трансформации предложения, заменить придаточное предложение предложно-падежной конструкцией. Например:

Для того чтобы осуществить – для осуществления; для того чтобы получить – для получения; для того чтобы изменить – ...; для того чтобы соединить – ...; для того чтобы распределить – ...; для того чтобы рассмотреть –

Выполнить задание по замене придаточного условия и причины предложно-падежной конструкцией или деепричастным оборотом. (Можно напомнить учащимся, что употребление деепричастного оборота считается ошибочным, если субъект действия, обозначенного глаголом-сказуемым, и субъект действия, обозначенного деепричастием, не совпадают). Например:

Многие вещества биологического происхождения, основой которых является вода, имеют жидкокристаллическую структуру.

Или в задании даётся трансформирование микротекстов с включением информации из одного предложения в другое в вид причастного или деепричастного оборота (в случае необходимости нужно изменить конструкцию предложения). Например:

1. Воздух проходит через носовую полость. Здесь он увлажняется, согревается, очищается от пыли и микроорганизмов. 2. Артериальная кровь перемещается по капиллярам. Она постепенно превращается в венозную, которая поступает в более крупные сосуды.

Обучение конспектированию необходимо для того, чтобы студенты могли **понимать и перерабатывать любую информацию, придавая ей иной вид, тип, форму**, могли **выделять в научном тексте необходимое и нужное для решения поставленной задачи**, таким образом, создавая модель проблемы (понятийную или структурную). Опыт показывает, что, работая подобным образом, студенты легче запоминают текст, что облегчает овладение специальными терминами, и могут расширить и накопить информацию для написания более сложной работы в виде доклада, реферата, дипломной работы, диссертации, статьи, книги.

В работе с текстом студенты могут продумать, **какие фрагменты наиболее важны для данной темы**, и выделить их в тексте. **Оценить, насколько последовательно и логично они отражают смысловое содержание текста**, соответствуют его теме и микротемам (наименьшая составная часть общей темы текста [7]). Тексты по научному стилю могут быть также использованы для развития навыков говорения на темы по специальности.

При составлении конспекта текста студенты должны уметь **определить тему текста, подтемы, развитие текста**. Уметь **составить**

простой и сложный, вопросный и тезисный планы, трансформировать предложения и воспроизвести текст на основе плана. План раскрывает и закрепляет программу речевых и неречевых действий, последовательность которых находит отражение в его пунктах. Ценность плана, заключается в том, что он раскрывает построение текста, помогает студентам-иностранцам в работе с текстом и позволяет последовательно изложить мысль и позицию автора. План – это определенный порядок, последовательность в изложении чего-либо, например, текста, статьи, речи и др. [1].

Планы бывают нескольких типов: **вопросный, назывной, тезисный.** Покажем разные типы планов на примере работы с одним и тем же текстом.

Текст

Цитоплазматический матрикс

Основное вещество составляет цитоплазматический матрикс, или гиалоплазма. По химическому составу цитоплазматический матрикс построен преимущественно из белков; в состав его входят ферменты. Под электронным микроскопом цитоплазматический матрикс представляет однородное вещество, которое имеет тонкозернистую структуру. Иногда в нем обнаруживаются тонкие нити. Даже в одной клетке разные участки цитоплазматического матрикса могут иметь неодинаковую микромолекулярную структуру. В цитоплазматическом матриксе расположены структуры клетки – органоиды и включения.

Образцы планов [8]:

Вопросный план:

1. *Что такое цитоплазматический матрикс?*
2. *Каков химический состав цитоплазматического матрикса?*
3. *Какова структура цитоплазматического матрикса?*

Назывной план:

1. *Определение цитоплазматического матрикса.*
2. *Химический состав цитоплазматического матрикса.*
3. *Структура цитоплазматического матрикса.*

Тезисный план:

1. *Цитоплазматический матрикс – основное вещество клетки.*
2. *Химический состав цитоплазматического матрикса: белки, ферменты.*
3. *Строение цитоплазматического матрикса: однородное вещество с тонкозернистой структурой, содержит клеточные элементы.*

Вопросный план записывается в форме вопросов к тексту; каждому информативному центру текста соответствует один вопрос. При составлении вопросного плана желательно использовать вопросительные слова, а не словосочетания с частицей *ли*, например:

Тема: Пищеварение

План:

1. *Для чего нужны питательные вещества?*
2. *Для чего необходим процесс пищеварения?*
3. *Что представляет собой всасывание?*
4. *Какие органы относятся к пищеварительному тракту?*
5. *Какова функция ротовой полости?*
6. *Какова функция пищевода?*
7. *Какова функция желудка?*
8. *Какова функция кишечника (тонкого и толстого)?*
9. *Что представляет собой процесс пищеварения в органах пищеварения?*
10. *Какие процессы, связанные с пищеварением, происходят в ротовой полости?*
11. *Какие процессы, связанные с пищеварением, происходят в желудке?*
12. *Что представляет собой моторика пищеварительного тракта?*

При составлении **назывного плана** надо обратить внимание на то, что план состоит из тезисов номинативного строя, например: *Использование животными и птицами неслышимых звуков*. Простой назывной план – это план, включающий название значительных частей текста. Графическая форма записи плана выглядит следующим образом:

Тема: Дыхание

План

1. *Способы дыхания у животных*
2. *Роль органов дыхания.*
3. *Дыхательная система человека.*

Составление **сложного плана** – один из видов работы, ориентированный на обучение постижению логики строения текста. В отличие от простого, в сложном плане используются не только пункты, но и подпункты, отражающие содержание темы и микротем текста. Графическую формулу сложного плана можно изобразить таким образом:

Тема: Обмен веществ и энергии

План

1. *Обмен веществ и энергии – основное свойство живого организма.*

1.1. *Обмен веществ между организмом и внешней средой.*

1.2. *Трансформация энергии в живом организме – процесс выделения энергии и процесс поглощения энергии.*

1.3. *Ассимиляция – процесс образования новых веществ, который сопровождается поглощением энергии.*

1.4. *Диссимиляция – распад веществ в организме с освобождением энергии.*

II. *Метаболизм – процесс обмена веществ и энергии.*

2.1. *Метаболизм – это единый процесс ассимиляции и диссимиляции.*

2.2. *Ассимиляция и диссимиляция у взрослого человека.*

2.3. *Ассимиляция и диссимиляция у маленького ребенка.*

2.4. *Ассимиляция и диссимиляция у старого человека.*

III. *Энергия освобождается при диссимиляции в виде тепловой энергии, находится в организме в другом виде.*

3.1. *Едиственный источник энергии для животного организма – органические вещества: белки, жиры и углеводы.*

3.2. *Обмен веществ в организме человека.*

- *в виде аминокислот всасываются в кровь*
- *лишние белки превращаются в жиры и углеводы в печени или выводятся из организма*

- *белковое голодание*

- *полноценные и неполноценные белки*

- *белковый обмен регулируется нервными и гуморальными механизмами*

3.3. *Обмен углеводов.*

В **тезисном плане** выражаются основные, кратко сформулированные положения текста. Составление планов помогает студентам восстановить в памяти прочитанный текст с последующей записью информации с различной степенью полноты, в виде **конспекта текста, сжато сформулированных основных положений**.

На подготовительном этапе обучения конспектированию на занятиях в аудитории студенты выполняют ряд **тренировочных упражнений** по научному стилю речи, после чего переходят к работе с текстом [11].

Текст

Как работает сердце

Вы знаете, что есть люди, которые живут 100-150 лет. Значит, их сердце ритмически сокращается 150 лет. Представьте себе машину, которая работает 150 лет без остановки! Такой машины не

существует. А сердце работает и не останавливается в течение всей жизни человека.

Как сердце может осуществлять такую работу? Благодаря чему? Работа сердечной мышцы протекает следующим образом: сначала сокращаются и расслабляются два предсердия, потом два желудочка, а затем наступает общая пауза сердца, когда сердце находится в расслабленном состоянии, отдыхает. Сокращение сердца называется систолой, расслабление называется диастолой. Одно сокращение сердца и одно расслабление, т. е. одна систола и одна диастола, составляют сердечный цикл. В минуту сердце в среднем делает 75 циклов. Значит, один сердечный цикл равен 0,8 сек. Причем при таком сердечном цикле сокращение предсердий продолжается только 0,1 сек, сокращение желудочков продолжается 0,3 сек. Следовательно, общая пауза сердца равна 0,4 сек. Таким образом, если сердечный цикл продолжается 0,8 сек, то предсердия работают 0,1 сек, а 0,7 сек они отдыхают. Значит, предсердия работают в 7 раз меньше, чем отдыхают. Желудочки работают 0,3 сек, а отдыхают 0,5 сек, т. е. они тоже отдыхают больше, чем работают. Благодаря такому ритму сердце и имеет возможность непрерывно работать в течение всей жизни человека.

Тема текста: Как работает сердце?

Конспект:

Сначала сокращаются и расслабляются 2 предсердия, потом – 2 желудочка, затем общая пауза сердца – с. отдыхает. Сокращение с. – систола. Расслабление с. – диастола. 1 систола + 1 диастола = сердечный цикл. Предсердия работают в 7 раз меньше, чем отдыхают. Желудочки отдыхают больше, чем работают. Такой ритм дает сердцу возможность непрерывно работать в течение всей жизни человека. Предсердия и желудочки отдыхают больше, чем работают.

На продвинутом этапе обучения русскому языку студенты-иностранцы знакомятся с научным стилем и видами письменных работ, такие как **аннотация** и **реферат**. **Реферирование** и **аннотирование текстов по специальности** рассматривается как составная часть учебной деятельности. Работая с таким материалом по научному стилю речи, студенты могут **произвести содержательно-оценочную переработку текста** по научному стилю, т.е. **сформулировать свою точку зрения** и **дать оценку содержания текста в письменной и устной форме**. При оформлении письменных работ студенты обучаются **правильно оформлять структурные фрагменты работы**: могут обосновать актуальность исследования, описать цели, задачи, объект и предмет

исследования, охарактеризовать методы и приемы исследования, обосновать новизну, теоретическую ценность и практическую значимость работы. Требуется знание нормативного оформления справочно-библиографического аппарата научной работы.

При аннотировании научной статьи студенты-иностранцы должны научиться отбирать основную информацию и понять, что аннотация не раскрывает содержание текста, а даёт общее представление о его содержании. При составлении аннотации студенты-иностранцы используют определенные языковые и речевые средства. Текст любого вида аннотации состоит из двух частей: библиографического описания и собственного текста.

Обучение аннотированию проводится последовательно:

1. Библиографическая часть, а именно:

- а) фамилия автора, название публикующей организации;*
- б) печатный орган, год и место издания, издательство;*

2. Основная часть, развернутая формулировка темы:

- а) назначение аннотируемого документа;*
- б) задачи, поставленные автором;*
- в) методы, которым пользовался автор;*
- г) принадлежность автора к определенной научной школе;*
- д) вывод автора и рекомендации.*

Языковые и речевые стандарты клише:

а) для обозначения субъекта действия: автор, исследователь, ученый;

б) для обозначения первоисточника: статья, работа, исследование;

в) для обозначения связи: прежде всего, вначале; во-первых, во-вторых; наконец;

г) для передачи основного содержания: автором рассматривается; в статье анализируется; раскрывается сущность; уделяется внимание.

Образец аннотации статьи:

Кузьмина Э.М., Крихели Т.А. Клинико-лабораторное обоснование эффективности применения отбеливающих зубных паст. // Стоматология, 5. – М.: Изд-во Медиа Сфера, 2006. С. 13-16.

В статье представлены клинико-лабораторные данные применения отбеливающих зубных паст. Показано влияние средств осветления на концентрацию минеральных веществ в биоптах эмали, на ультраструктуру эмали постоянных зубов человека и мягкие ткани полости рта. Авторы убедительно доказывают, что при подборе

отбеливающих средств для профилактики зубов, необходимо и целесообразно использовать отбеливающие зубные пасты для улучшения цвета зубов. Статья будет интересна врачам-стоматологам.

После знакомства с аннотированием текста и выполнения упражнений в аудитории студенты выполняют **самостоятельную работу по нахождению и сравнению аннотаций:**

- а) статьи по специальности
- б) учебного пособия
- в) произведения художественной литературы.

После такой работы студенты выполняют **контрольную работу** в аудитории.

Дадим пример контрольных заданий по научному стилю речи.

Задача 1. *Дайте устную краткую аннотацию данной вам для работы научной статьи по вашей специальности по образцу. Используйте речевые клише для написания аннотаций*

Справка. Аннотация – это краткое, обобщённое описание (характеристика) текста книги, статьи. Аннотация обычно состоит из двух частей. В первую часть аннотации включают выходные (библиографические) данные (автор, место, время издания) в клишированной форме. Также в первой части формулируется основная тема статьи. Во второй части перечисляются основные положения, называется целевая аудитория.

Образец аннотации:

Статья под названием «Клиническая критериальная оценка качества съёмных протезов» авторов В.Н. Трезубов, А.Г. Климов, опубликованная в журнале «Стоматология» в № 6 за 2011 год, посвящена вопросам исследования съёмных протезов различных конструкций, которыми пользовались пациенты в возрасте от 31 до 69 лет. Изучено влияние указанных конструкций на ткани протезного ложа и пародонт. Итогом этого исследования была выработана система критериальной оценки съёмных протезов в двух её формах: ручной портативной и детальной автоматизированной. Статья будет интересна специалистам, а также широкому кругу читателей.

Задача 2. *Дайте устную расширенную аннотацию данной вам для работы научной статьи по вашей специальности без образца. Используйте: речевые клише для написания аннотаций. Составьте список глаголов вашей статьи, употребляющихся при аннотировании.*

Задача 3. *Дайте письменную расширенную аннотацию данной вам для работы научной статьи по вашей специальности без образца. Используйте: речевые клише для написания аннотаций. Составьте список*

глаголов, употребляющихся при аннотировании, определения оценочного характера.

При реферировании в процессе работы с материалами по научному стилю студенты-иностранцы овладевают приёмами работы с научными (или научно-популярными) статьями по специальности, знакомятся с терминологией, специальной лексикой и тем самым обогащают язык, как средство профессионального общения.

В процессе обучения реферированию студенты должны научиться использовать языковые и речевые средства связи, которые помогают сформулировать тему реферата, его композицию, обозначить основные проблемы реферируемой работы и понимать, что язык реферата должен быть точным, сжатым при насыщенности содержанием, без сложных грамматических конструкций. Необходимо научить студентов выделять в тексте основные, ключевые блоки и слова, составлять план реферата, уметь выделять основную часть темы, которая содержит новую информацию, выстроить по определенной схеме компрессию текста, и в итоге оформить текст самого реферата. Семантическая компрессия предполагает сокращение текста до минимума (в том числе путем удаления не только фрагментов предложений, но и целых предложений и сверхфразовых единств, содержащих второстепенную информацию) с сохранением при этом его основной информации. Умение производить такое смысловое сжатие включает в себя деление текста на смысловые части, поиск компонентов текста, несущих основную информацию, исключение фрагментов, содержащих второстепенную информацию, трансформацию сверхфразовых единств и предложений [3, с. 29-30].

На тренировочном этапе работы с научным текстом студенты **выполняют ряд последовательно выстроенных заданий** по семантизации научной лексики, учатся отличать главную информацию от второстепенной, проводят сжатие текста, перестраивают синтаксические структуры, трансформируют простые предложения в придаточные разных видов, овладевают навыками использования синонимов и эквивалентов при передаче содержания текста [9]. Приведём пример.

***Задание 1.** Дайте русский эквивалент биологическим терминам.*

Секреторный, функционировать, эритроциты, метаболизм, камера сердца, миокард, абсорбировать, диссимиляция.

***Задание 2.** Объясните, от каких существительных образованы прилагательные.*

Железистый, скелетный, межрёберные, жизненный, остаточный, артериальный, слюнные, тепловой.

Задание 3. Назовите однокоренной глагол. **Например: вдох – вдохнуть.**

Питание – ..., реакция – ..., свёртывание – ..., окисление – ..., лечение – ..., исследовать – ..., обследовать – ...

Задание 4. Образуйте существительные от глаголов. Запишите пары глаголов и отглагольных существительных. **Например: выделение – выделять, всасывание – всасывать, окисление – окислять.**

Охладить – ..., уменьшить – ..., увеличить – ..., растворяться – ..., умножить – ...

Задание 5. К медицинским терминам иностранного происхождения подберите из «Слов для справок» русские эквиваленты. Запишите правильные пары в тетрадь. **Образец: латентный – скрытый.**

Латеральный – ..., имплантация – ..., интерстициальный – ..., премоляр – ..., urgentный – ..., облитерация – ..., бластома (blastoma) – ..., орбитальный – ..., иррадиировать – ..., локализоваться – ..., перкуссия – ..., интенсивный – ..., пигментация – ..., пальпация –

Слова для справок: находится, внедрение, окрашивание, промежуточный, оцупывание, опухоль, малый коренной зуб, распространяться/отдавать (о боли), сокращение, сильный, исправляющий, боковой, закупорка, глазничный, выстукивание, неотложный.

Задание 6. Передайте значение данных предложений, используя известные вам синонимичные конструкции. **Например: Гемоглобин переносит кислород. Благодаря гемоглобину выполняется дыхательная функция. Под воздействием гемоглобина выполняется дыхательная функция.**

Гемоглобин переносит в организме кислород и частично углекислый газ.

Лейкоциты переваривают и уничтожают попавшие в организм микробы.

Задание 7. Определите логическое продолжение данных высказываний. Полученные микротексты запишите. **Например: Организму человека необходимы соли кальция...**

А) Процессы разрушения костной ткани замедляются благодаря солям кальция.

Б) Благодаря солям кальция замедляется процессы разрушения организма.

В аудитории студенты пишут реферат статьи по специальности, последовательно выполняя работу: сначала прочитывают предложенный текст, выписывают ключевые слова, затем определяют в тексте главное

содержание, главные мысли и выводы данного исследования. Студентам напоминают, что назначение реферата – кратко передать содержания основного источника, а не убеждать в чём-то. Учащимся следует помнить, что в отличие от аннотации реферат отвечает на вопрос «Что нового сообщается в данном исследовании, в статье?» Выполняя репродуктивную работу по реферированию, студенты пишут **реферат-конспект**, который содержит фактографическую информацию, иллюстрированный материал, сведения о методах исследования, о полученных результатах, применение в практике и рекомендации. На старших курсах студенты-иностранцы выполняют продуктивную работу: пишут **реферат-обзор**, который охватывает несколько первичных текстов, в которых сопоставление разных точек зрения по конкретному вопросу.

При работе со статьёй студенты выделяют три основных компонента: **библиографическое описание, собственно реферативный текст, справочный аппарат**. Во вступлении реферата должны быть даны название исходного текста, где он напечатан, в каком году; сообщены сведения об авторе; указано, чему посвящена статья (тема); в основной части реферата перечисляются основные вопросы (проблемы, положения), о которых говорится в тексте; анализируются самые важные вопросы. Студенты дают обоснование выбранных ими важных вопросов, рассматриваемых в статье, кратко передают, что автор говорит по этим вопросам и высказывают своё мнение по поводу суждений автора. В заключении студенты делают общий вывод о значении всей темы или проблемы реферируемого текста.

Структура реферата следующая [9].

1. Водная часть реферата: В статье «название статьи», напечатанной в журнале «...», №, год, рассматриваются вопросы (проблемы, методы).

2. Автор статьи – известный учёный ...

Статья носит название (под названием ..., опубликована в ...)

Тема статьи, её общая характеристика (Статья на тему ..., Статья посвящена теме ...) Статья представляет собой обобщение (изложение, описание, анализ ...)

3. Проблема статьи

В статье речь идёт ... (о чём?), говорится (о чём?), рассматривается (что?), даётся оценка (чему? чего?), анализ (чего?), изложение (чего?).

Сущность проблемы сводится ... (к чему?), заключается (в чём?), состоит (в чём?).

4. Описание основного содержания статьи

В данной части излагается (что?), приводится (что?), научное описание (чего?) ...

В статье затронуты такие вопросы, как ...

В статье приводится, даётся ...

5. В заключении, выводы автора

Автор приходит к выводу (заключению), что ...

Сущность вышеизложенного сводится к (следующему) ...

6. Таким образом, в статье нашло отражение ... (убедительно доказано ...)

Оценивая работу в целом, можно утверждать ...

Достоинством работы является ...

Наконец, студенты выполняют ряд итоговых контрольных заданий по научному стилю речи.

Задание 1. *Замените в данных предложениях, указывающие на тему работы, выделенные словосочетания глаголами. Образец: Статья носит название «...» Статья называется «...»*

Задание 2. *Прочитайте статью. Выделите существенную информации. Обобщите сведения, полученные из этой статьи. Выпишите тезисы и аргументы, приводимые автором. Напишите реферат-конспект.*

Задание 3. *Используя языковые и речевые стандарты-клише и образцы реферата, составьте реферат-обзор по вашей специальности.*

Итоговый тест по научному стилю речи

Задание 1. *Определите, к наиболее типичным внутрителивым языковым чертам научного стиля относятся...*

1) *строгая нормированность*
2) *употребление слов в их предметно-логических, строго конкретных значениях*

3) *широкое употребление терминов и абстрактной лексики*

4) *комплиментарная лексика*

5) *употребление сложных слов и аббревиатур*

6) *ясность и лаконизм в выражении мыслей*

7) *последовательность и завершенность, полнота изложения*

8) *широкое употребление профессионализмов*

9) *безличность в описании и анализе фактического материала*

10) *тесная связь отдельных частей высказывания с широким использованием развернутых синтаксических построений*

11) *использование лаконичных, но высокоинформативных глагольно-именных сочетаний с цепочкой последовательно нанизываемых родительных падежей (особенно в заглавии)*

- 12) *монологический характер высказывания*
- 13) *использование знаков и символов*
- 14) *широкое употребление речевых стандартов, клише*
- 15) *присутствие должностно-предписывающей стилиевой окраски*

в материалах

Задание 2. *Определите номера предложений, дополняющих определение реферата.*

<i>Реферат – краткое изложение содержания документа или его части для первоначального ознакомления с документом, которое ...</i>	<i>А) содержит развёрнутые доказательства, рассуждения, сравнения, и обсуждение результатов исследования. Б) допускает выражение мысли своими словами, перестановку частей исходного текста и разную полноту изложений частей текста; может содержать оценку или комментарии, отсутствующие в исходном тексте. В) перечисляются главные вопросы, проблемы первичного текста, иногда характеризуется его структура (композиция). Г) отвечает на вопрос: «О чем говорить в первичном тексте?» Д) отвечает на вопрос: «Какая информация содержится в первоисточнике, что излагается в нем?» Е) позволяет восстановить, развернуть с необходимой полнотой исходную информацию.</i>
--	--

Задание 3. *Определите, какой из перечисленных ниже жанров относится к научному стилю.*

- А) монография*
- Б) научная статья*
- В) заявление*
- Г) аннотация*
- Д) распоряжение*
- Е) конспект*
- Ж) доверенность*
- З) рецензия*
- И) протокол*
- К) диссертация*

Задание 4. *Определите номера предложений, дополняющих определение аннотации.*

<p>Конспектирование – письменная фиксация основных положений читаемого или воспринимаемого на слух текста.</p>	<p>А) происходит свертывание, компрессия первичного текста. Б) допускает выражение мысли своими словами, перестановку частей исходного текста и разную полноту изложений частей текста; может содержать оценку или комментарии, отсутствующие в исходном тексте. В) отвечает на вопрос: «Какая информация содержится в первоисточнике, что излагается в нем?». Г) позволяет восстановить, развернуть с необходимой полнотой исходную информацию. Д) перечисляются главные вопросы, проблемы первичного текста, иногда характеризуется его структура (композиция). Е) позволяет отобразить новый и важный материал, связать его для лучшего осознания со старым, уже известным и выстроить материал в соответствии с логикой изложения.</p>
--	--

Задание 5. Соотнесите номера левого и правого столбцов, выбрав соответствующую каждому стилю характеристику.

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| 1) язык художественной литературы | А) призывность, экспрессивность |
| 2) официально-деловой | Б) точность |
| 3) публицистический | В) непринужденность |
| 4) научный | Г) образность, эмоциональность |
| 5) обиходно-бытовой | Д) логичность |
| | Е) абстрактность |

Задание 6. Выберите номера предложений, дополняющих определение аннотации.

<p>Аннотация – сжатая краткая характеристика книги (статьи, сборника), её содержания и назначения.</p>	<p>А) содержит развёрнутые доказательства, рассуждения, сравнения, и обсуждение результатов исследования. Б) перечисляются главные вопросы, проблемы первичного текста, иногда характеризуется его структура (композиция). В) допускает выражение мысли своими словами, перестановку частей исходного текста и разную полноту изложений частей текста; может</p>
--	--

содержать оценку или комментарии, отсутствующие в исходном тексте.

Г) отвечает на вопрос: «О чем говорить в первичном тексте?»

Д) отвечает на вопрос: «Какая информация содержится в первоисточнике, что излагается в нем?»

Е) позволяет восстановить, развернуть с необходимой полнотой исходную информацию

Задание 7. Определите лексические единицы, частотные в научном стиле речи.

- 1) фразеологизмы
- 2) термины
- 3) профессионализмы
- 4) заимствованные слова
- 5) стилистические фигуры

Задание 8. Правильно составьте библиографическое описание следующих книг, статей.

1. Рыночная экономика. Учебник. В 3-х т. Т.1. Теория рыночной экономики. Часть 2. – М. СОМИНТЭК, 2015. С. 217-220.

2. Составители Л.А. Войнова и др. Фразеологический словарь русского языка. / Под. Ред. А.И. Молоткова. – 7-е изд., испр. – М.: 2006, АСТ: Астрель, 524 с.

3. Ильинский И.М. Молодёжь и молодежная политика. Философия. История. Теория. – М.: Голос. 644 с. – 2001г.

4. Рокор М. трудиться с душой. – М.: – Международные отношения, 2015г. С. 36.

5. Котляр А. Безработица: российский вариант. // Деловой мир, 2010. 10 марта. С. 15.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов. М.: Изд-во ИКАР, 2009.

2. Барыкина А.Н. Компрессия информативного содержания текста как один из ведущих навыков при обучении письменной речи на базе текста / Русский язык для студентов-иностранцев: сб. метод. статей № 24 / отв. ред. Е.И. Кедайтене. М., 1987. – С. 27-30.

3. Барышникова Е.Н. Речевая культура молодого специалиста: учеб. пособ. М.: Флинта: Наука, 2008. – 224 с.

4. Безносенко Л.Н. Обучение грамматике научного стиля: Учеб. пособие, М.: Изд-во УДН, 1987. – 136 с.

5. Гапочка И.К., Прохорова И.О. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». М.; СПб.: Златоуст, 2001.

6. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебно-профессиональной сфере. Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей / Авт. колл.: И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова. М.: Изд-во РУДН, 2010.

7. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

8. Лукьянова Л.В. Русский язык для иностранных студентов-медиков. СПб.: Златоуст, 2001. – 120 с.

9. Люторович Г.М., Руднева Л.Н., Нетёсина М.С. Введение в научный стиль: учеб. пособие для иностр. учащихся (этап довуз. подгот.). СПб., 2005. – 95 с.

10. Макарова И.И. Обучение иностранных студентов-медиков говорению: решение стратегических и тактических задач в рамках ситуационного задания / Инновационные компетенции и креативность в исследовании и преподавании языков и культур сборник научных трудов II Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Под редакцией С.Н. Курбаковой, Г.П. Бакулева. Изд. 2-е, дополнен., исправл. и перераб. 2009. – С. 422-425.

11. Мухина Т.Г., Балужева С.П. Обучение аудированию: Учеб.пособие. М.: Изд-во УДН, 1989. – 44 с.

12. Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I-II сертификационные уровни владения РКИ / Н.И. Соболева, Т.В. Шустикова, И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова, Т.А. Смолдырева, М.А. Макарова. М.: Изд-во РУДН, 2013.

ГЛАВА 18. РАБОТА С ТЕКСТАМИ ПО АНАТОМИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ: СЛОВО, СЛОВСОЧЕТАНИЕ, ПРЕДЛОЖЕНИЕ, ТЕКСТ

Матвеева Татьяна Филипповна
кандидат филологических наук, доцент,
профессор кафедры языковой коммуникации Московского государственного
медико-стоматологического университета им. А.И. Евдокимова,
Москва, Россия
E-mail: msmsu-rus-yaz@mail.ru

Считается, что из-за большого количества терминов анатомия для иностранных студентов является одним из наиболее сложных предметов. А однотипность, схематичность текстов учебника по анатомии позволяет считать их доступными. Представляется что, несмотря на схематичность, однотипность текстов по анатомии, они имеют свои особенности, которые необходимо проработать в аудитории и облегчить тем самым задачу учащегося.

Начнем с однотипных явлений в текстах учебника по анатомии [1]. Чтобы облегчить работу студента, нужно указать ему схематичные и однотипные явления.

Прежде всего, надо показать студентам, что практически все тексты по анатомии укладываются в общеизвестный набор логико-семантических структур [2, 6], в основном изученных ими на подготовительном факультете и нуждающихся лишь в обновлении их употребления уже применительно к данному материалу. Так, текст «Классификация костей» укладывается в логико-семантическую тему «Классификация предмета», «Жевательные мышцы» – «Функция предмета», «Мышцы пояса верхней конечности», «Мышцы свободной верхней конечности» – «Движение, перемещение предмета в пространстве», «Развитие зубов» – «Выражение процесса создания, возникновения», «Молочные зубы» – «Сравнение свойств предметов (явлений)» и т. д. В каждой логико-семантической теме нами указывается только по одному тексту, на самом же деле весь учебник построен на этих структурах. И в задачу преподавателя входит повторить и закрепить их как следует, что облегчает понимание самих текстов, снимет первые трудности.

Схематичность текстов по анатомии также должна быть разъяснена преподавателем, что сделает информацию более доступной и в ее рецепции, и в продуцировании. Например, характеристика мышц дается по следующей схеме: 1) название; 2) местонахождение (откуда начинаются, куда прикрепляются); 3) функция; 4) иннервация.

«Большая и малая ромбовидные мышцы, тт. rhoboi – Lei major et minor, начинаются от остистых отростков VI-VII шейных и четырёх верхних грудных позвонков, прикрепляются к медиальному краю лопатки.

Функция: приближают лопатки к позвоночнику и поднимают их вверх. Иннервация: дорсальные нерв лопатки СI-CV».

С точки зрения морфологии следует обратить внимание учащихся, что в текстах по анатомии преобладают глаголы настоящего времени – вневременного значения. И в основном это глаголы несовершенного вида. Тогда учащимся легче излагать изученный материал.

В анализируемых текстах много существительных единственного числа с конкретным, но обобщенным значением: зуб, кость, сустав, сосуд и т.д. Но преобладают, как справедливо указывалось исследователями научного стиля, существительные с абстрактным значением – отглагольные существительные: деление, развитие, расположение, осуществление, описание, разделение, формирование, соединение, сочленение, сокращение, расслабление и т.д. «Целесообразно иметь в виду лингводидактическую ценность словообразовательной модели слова. Основной областью методического применения словообразования является методика обучения русскому языку как неродному (в отличие от методики обучения русскому языку как родному). Например, анализируется лексическая пара *определять – определение*. Усвоение этой пары позволяет учащемуся без дополнительной семантизации понять и усвоить слова *использование, уменьшение, предназначение* если он знает слова *использовать, уменьшать, предназначать*. Словообразовательную модель слова образует информация о его словообразовательной структуре, т.е. о месте в словообразовательном гнезде. Так, словообразовательное гнездо *сигнал / сигнальный / сигнализировать* дает возможность преподавателю семантизировать, а учащемуся усвоить целую группу слов» [8, с. 374]. Следовательно, нужно вспомнить словообразовательную модель этого класса существительных

О прилагательных следует сказать, что, во-первых, есть набор таких прилагательных, которые присутствуют практически во всех разделах анатомии: верхний, нижний, передний, задний, правый, левый, латеральный, дорсальный, медиальный, дистальный, продольный, поперечный, внутренний, наружный, внешний, косой, прямой, длинный, короткий, толстый, тонкий, широкий, узкий, глубокий, поверхностный и некотр. др.

Во-вторых, в текстах присутствуют сложные прилагательные представляющие собой термин или являющиеся компонентом многокомпонентного термина. Мы считаем правильным знакомить учащихся последовательно с элементами многокомпонентного термина. Одним из типов таких прилагательных являются те, которые ассоциированы с формой предмета и участвуют в названиях различных

органов. Это такие прилагательные как: круглый, плоский, квадратный, пирамидальный, лестничный, лопаточный, гребенчатый и т.д. Это сложные прилагательные: трапециевидный, сосцевидный, крыловидный, дельтовидный, клювовидный, ромбовидный, грушевидный, червеобразный, веерообразный, двубрюшный, двуглавый, трёхглавый, четырёхглавый, полусухожильная, полуперепончатый. Среди простых прилагательных следует выделить те, которые связаны с местоположением органа: щечный, скуловой, подошвенный, подбородочный, подколенный, подкожный, подчерепной, подзатылочный, подреберный, надчерепной, надкостный и т.д. Следует также обращать внимание на сложные прилагательные типа: подбородочно-подъязычный, грудино-щитовидный, подвздошно-поясничный, грудино-ключично-сосцевидный и т.д.

При работе над текстами по анатомии нужно остановиться и на причастиях. Это, во-первых, причастия, представляющие собой компонент многокомпонентного термина: мышца, сморщивающая бровь; мышца, опускающая бровь; мышца, окружающая носовое отверстие; мышца, поднимающая перегородку носа; мышца, опускающая перегородку носа; мышцы, окружающие ротовую щель; мышца, поднимающая верхнюю губу и крыло носа; мышца, поднимающая угол рта; мышца, опускающая угол рта.

Во-вторых, имеет место частое употребление кратких причастий, что придаёт свойству постоянный характер: «Мышцы действуют на кости, которые соединены между собой суставами», «Основание трапециевидной мышцы обращено к остистым отросткам позвонков», «Кнаружи от каждой пирамиды, между передней и задней латеральными бороздами, расположено овальной формы возвышение – олива», «Это ядро отделено от поверхности продолговатого мозга тонким слоем волокон – нейтринов...», «Нижние мозжечковые ножки образованы волокнами, которые соединяют мозжечок со спинным и продолговатым мозгом», «В заднем отделе продолговатого мозга расположены ядра черепных нервов».

Не следует забывать и о наречиях, которых в текстах по анатомии множество и знание которых поможет студентам понять местоположение предмета, направление его движения: справа, слева, вверху, сверху, снизу, вверх, вниз, влево, вправо, спереди, сзади, позади, вовнутрь, кнаружи, наружу и пр.

Полезно обратить внимание учащихся на глаголы движения с префиксами при чтении разделов о сосудистой и нервной системах.

«Внутренняя подвздошная артерия...идет по стенке таза, проходит под брюшиной, пересекается спереди мочеточником... . Запирательная артерия идет вместе с одноименным нервом... и по выходу из него... .

Верхняя ягодичная артерия проходит латерально и через надгрушевидное отверстие... выходит из таза в ягодичную область. От... отходят передняя сегментарная и общая язычковая артерии; ... сходятся..., расходятся..., ... подходят... и т.д.»

А также другие глаголы с приставками: ... перекидывается через одно или два ребра... , ... залегает... , ... пролегает... , прилежит... , ... отщепляется... , ... пересекается... .

И глаголы «отдавать», «возникать» в непривычном значении: в контексте о сосудах.

С точки зрения синтаксиса для текстов по анатомии, как и положено для научного стиля, характерны безличные и неопределенно личные предложения.

«Порядок расположения зубов фиксируется в виде зубной формулы, в которой отдельные зубы или их группы записывают буквами или цифрами». «Отдельные молочные зубы указываю римскими цифрами». «В групповой зубной формуле можно использовать начальные буквы латинских наименований зубов». «Постоянные зубы обозначают прописными, молочные – строчными буквами». «Коронку и корень зуба принято разделять на трети».

Характерная для научного стиля «точность» в текстах по анатомии проявляется в избылии причастных и деепричастных оборотов, придаточных предложений.

«Иннервация поднижнечелюстной слюнной железы осуществляется ветвями, идущими от поднижнечелюстного нервного узла, а также симпатическими нервами, подходящими к железе по ходу питающих её артерий». «Эпителий десневого кармана переходит на поверхность зуба и срастается с ним, предохраняя от проникновения инфекции в подлежащие периодонтальные ткани». «Десна плотно фиксирована в надкостнице, поэтому граница десен, отделяющая их от других участков слизистой оболочки полости рта, хорошо заметна и определяется в виде гирляндобразной линии». «Десны покрыты многослойным плоским эпителием, который в свободной части десны бывает орогевающим».

Однозначность в понимании, требуемая научным стилем, в исследуемых текстах достигается включением множества уточнений. От этого предложения выглядят громоздко и требуют внимательного прочтения. «Большая ягодичная мышца начинается от наружной поверхности подвздошной кости позади верхней ягодичной линии, от дорсальной поверхности крестца и копчика, прикрепляется к ягодичной

бугристости бедренной кости и к подвздошно-большеберцовому тракту широкой бедра».

Отдельной работы требует построение словосочетания.

Учеными неоднократно подчеркивалась мысль об однотипности логического строя и мыслительной деятельности людей, говорящих на разных языках. Поэтому иностранцы не делают логико-смысловых ошибок в построении предложений. «Однако семантические проблемы национального мышления и грамматические проблемы их выражения представляют большие трудности при овладении иностранным языком... . Чем детальнее разработаны смысловые отношения, отражаемые в поверхностной структуре языка, чем разнообразнее представлена в языке палитра выбора языковых средств, тем сложнее усвоение языка...» [4, с. 31-32]. Следовательно, можно предположить, что при построении словосочетаний сложности для иностранных студентов будут представлять в большей степени не логико-смысловые отношения, а своеобразие и разнообразие языковых средств.

Как известно, словосочетание – это синтаксическая конструкция, образующаяся на основе подчинительных связей: согласования, управления и примыкания. В словосочетании выделяются стержневой и зависимый компоненты. В зависимости от стержневого компонента все словосочетания делятся на глагольные, субстантивные, адъективные и наречные. При всех видах подчинительной связи между словами возникают следующие отношения: объектные, определительные, определительные обстоятельственные (частные виды определительных обстоятельственных отношений: «пространственные», «временные», «целевые», «причинные», «способа действия» или «образа действия», «условия» и др.), восполняющие. По своему составу словосочетания могут быть простыми, сложными и комбинированными [5].

Рассмотрим словосочетания текстов из двух учебников: «Анатомия человека» [1] и «Хирургическая стоматология» [7]. Нами специально были подобраны столь разные дисциплины (одна – теоретическая, другая – в большей степени – практическая), чтобы сравнить типы словосочетаний, используемых в них. Для текстов по анатомии, описывающих, например, кости, мышцы, нервы или пр., характерно наличие схемы: форма, строение, местоположение, функция и иннервация (и др. варианты схем).

Пример такого текста.

«Трапецевидная мышца» имеет треугольную форму; основание ее обращено к остистым отросткам позвонков, а вершина – к лопатке. Начинается мышца от верхней выйной связки, остистых отростков VII

шейного и всех грудных позвонков, прикрепляется к акромиальному концу ключицы, акромиону и лопаточной оси.

Функция: верхние пучки мышц поднимают лопатку, средние – приближают ее к позвонку, нижние – опускают. При фиксированных лопатках и двустороннем сокращении она запрокидывает голову и шею назад.

Иннервация: добавочный нерв»

Проанализируем словосочетание предиката:

- а) имеет треугольную форму;
- б) начинается от верхней выйной линии;
- в) прикрепляется к акромиальному концу ключицы;
- г) поднимают лопатку;
- д) приближают ее к позвоночнику;
- е) запрокидывают голову и шею назад.

Разложим их на составляющие:

- а) имеет форму
треугольную форму;
- б) начинается от линии
верхней выйной линии;
- в) прикрепляется к концу
к акромиальному концу
концу ключицы;
- г) поднимают лопатку;
- д) приближают ее
к позвоночнику;
- е) запрокидывает голову и шею
назад.

Словосочетания «а», «б», «в» являются комбинированными, т.к. образуются на основе связей, исходящих от разных стержневых слов. Словосочетание «е» представляет собой сложное словосочетание, т.к. образуется на основе двух подчинительных связей, исходящих от одного главного слова (управление и примыкание). Словосочетание «д» – это простое словосочетание двойной связи, потому что в подчинении у глагола «приближать» находятся два слова («ее» и «к позвоночнику»), что предопределяется сочетаемостными возможностями глагола, или его валентностью.

Значения отношений между словами, состоящими в подчинительной связи, объектное, определительное и определительное обстоятельственное.

Другой пример текста по анатомии. Другая тема: «Кости грудной клетки».

«Грудина – непарная кость. В ней различают рукоятку, тело, мечевидный отросток. Рукоятка соединяется с телом посредством хряща под углом... По верхнему краю рукоятки находятся две вырезки: непарная – яремная и парная – ключичная. На боковых поверхностях грудины с каждой стороны имеется по семь реберных вырезок...».

Данный текст представляет собой описание строения предмета (грудины). Здесь в основном используются словосочетания, уже знакомые студентам по подготовительному факультету. Исходя из типологии словосочетаний, в нем используются простые, сложные и комбинированные словосочетания. Основное значение отношений между словами в словосочетаниях – объектное.

На наш взгляд, интерес представляет предположно-падежное сочетание детерминанта (хотя оно не является предметом данного анализа), «по верхнему краю рукоятки». Для глагола «находиться» характерна комбинация слов «на верхнем краю рукоятки», в то время как для сочетания слов «по верхнему краю рукоятки», – употребление глагола «проходить». Подобное «нарушение», скорее всего, объясняется спецификой самой дисциплины, стремящейся к чрезвычайной точности изложения материала.

Мы не ставили перед собой цели, анализируя тексты подъязыка медицины, в частности по анатомии, останавливать свое внимание на субстантивных словосочетаниях по типу согласования, т.к., во-первых, в подъязыке медицины они зачастую представляют собой словосочетания терминологического характера, которые требуют иного методического подхода, во-вторых, нетерминологических субстантивных словосочетаний по типу согласования в подъязыке медицины не много, в-третьих, на наш взгляд, основной их сложностью является правильное употребление падежных окончаний, навыки которого должны были быть сформированы на довузовском этапе, а дополнительная тренировка требуется лишь при очевидной необходимости.

В то же время нельзя оставить без внимания такие словосочетания, как «плотная неоформленная волокнистая соединительная ткань» (из текста по анатомии о соединительной ткани).

После анализа двух текстов по анатомии, описывающих мышцы и кости, можно отметить **однотипность их строения, достаточно ограниченный набор глаголов, типов глагольных управлений, субстантивных управлений, согласований и примыканий**, знакомых студентам по материалам подготовительного факультета. В то же время частота употреблений названных выше словосочетаний предполагает

включение их в число изучаемых и, конечно, по ходу работы над текстами следует обращать внимание на **нестандартные сочетания слов**.

Еще пример текста по анатомии «Шейное сплетение».

«Шейное сплетение формируется ветвями 4 верхних шейных спинномозговых нервов (СI-СIV), имеющих между собой соединения. Сплетение залегает сбоку от поперечных отростков, между позвоночными (сзади) и предпозвоночными (спереди) мышцами. Начинающиеся от сплетения нервы выходят из-под заднего края грудино-ключично-сосцевидной мышцы, веерообразно вверх, вперед и вниз. От сплетения возникают следующие нервы.

1. Малый затылочный нерв (из СI-СII), распространяется вверх к сосцевидному отростку и далее в боковые отделы затылка...

2. Большой ушной нерв (из СIII-СIV) идет по грудино-ключично-сосцевидной мышце вверх и кпереди к ушной раковине, иннервирует кожу раковины (задняя ветвь) и кожу над околоушной слюнной железой (передняя ветвь).

Проанализируем следующие словосочетания:

а) формируется ветвями 4 верхних шейных спинномозговых нервов;

б) залегает сбоку от поперечных отростков, между позвоночными (сзади) и предпозвоночными (спереди) мышцами;

в) выходят из-под заднего края грудино-ключично-сосцевидной мышцы, немного выше ее середины;

г) распространяется веерообразно вверх, вперед и вниз;

д) распространяется вверх к сосцевидному отростку и далее в боковые отделы затылка;

е) идет на грудино-ключично-сосцевидной мышце вверх и кпереди к ушной раковине;

ё) иннервирует кожу раковины (задняя ветвь);

ж) иннервирует кожу над околоушной слюнной железой (передняя ветвь).

Разложим их на составляющие:

а) формируется ветвями

ветвями нервов

4 верхних шейных спинномозговых нервов;

б) залегает сбоку от поперечных отростков

между мышцами позвоночными и предпозвоночными мышцами;

в) выходят из-под края

заднего края

края мышцы

выше середины
середины мышцы
грудино-ключично-сосцевидной мышцы;
г) распространяется веерообразно
вверх, вперед и вниз;
д) распространяется вверх
к сосцевидному отростку
в отделы
в боковые отделы
отделы затылка;
е) идет по мышце
грудино-ключично-сосцевидной мышце
вверх и кпереди
к ушной раковине;
ё) иннервирует кожу
кожу раковины;
ж) иннервирует кожу
кожу над околоушной слюнной железой.

Все перечисленные словосочетания, за исключением «г», являются комбинированными, т.е. образуются на основе связей, исходящих от разных стержневых слов. И только словосочетание «распространяется веерообразно вверх, вперед и вниз» является простым. В зависимости от стержневого слова это глагольные и субстантивные словосочетания. Характер отношений внутри словосочетаний: согласование, управление. С точки зрения значений, возникающих при подчинительных связях между словами, в этих словосочетаниях отмечаются определительные, определительные обстоятельственные отношения – пространственные и образа действия.

Наблюдение над текстом «Шейное сплетение» показало, что для него характерны комбинированные словосочетания. Наиболее распространены определительные обстоятельственные отношения – пространственные. Словосочетания этого текста содержит большое число компонентов, у них более сложная организация. Такие словосочетания требуют более детального анализа и хорошо продуманной системы тренировочных упражнений по их составлению.

Текст из учебника «Хирургическая стоматология», глава «Удаление зубов». Текст «Удаление верхних резцов» (опущено описание формы зубов).

«Для удаления резцов врач становится справа и кпереди от больного. При удалении бокового резца с левой стороны больной должен

слегка повернуть голову вправо, при удалении правого бокового резца – влево. Для хорошего обозрения операционного поля и фиксации альвеолярного отростка во время операции врач II пальцем левой руки отодвигает верхнюю губу больного и помещает его с наружной стороны в области альвеолы удаляемого зуба. I пальцем охватывает альвеолу с небной стороны. Центральный резец удаляют прямыми щипцами с более узкими щечками.

Благодаря конусовидной форме и округлому очертанию корней центрального и бокового резцов удаление их проводят путем вращения (ротация). Иногда вращательными движениями не удастся вывихнуть эти зубы из лунки. Тогда прибегают к раскачиванию в губную и небную сторону, затем снова производят вращение. После этого зуб становится подвижным и легко извлекается вниз и наружу, где стенка лунки более тонкая».

В этом тексте нам интересны словосочетания:

- а) становится справа и кпереди от больного;
- б) слегка повернуть голову вправо;
- в) II пальцем левой руки отодвигает верхнюю губу больного;
- г) I пальцем охватывает альвеолу с небной стороны;
- д) помещает его с наружной стороны в области альвеолы удаляемого зуба;
- е) центральный резец удаляют прямыми щипцами с более узкими щечками;
- ё) удаление их проводят путем вращения (ротация);
- ж) вращательными движениями не удастся вывихнуть эти зубы из лунки;
- з) прибегают к раскачиванию в губную и небную сторону;
- и) производят вращение;
- к) легко извлекается вниз и наружу.

Разложим словосочетания на составляющие:

- а) становится справа и кпереди
справа и кпереди от больного;
- б) повернуть голову
слегка
вправо;
- в) отодвигает губу
верхнюю губу
губу больного;
- г) охватывает альвеолу
I пальцем

- с небной стороны;
- д) помещает его
с наружной стороны
в области альвеолы
альвеолы зуба
удаляемого зуба;
- е) удаляют центральный резец
прямыми щипцами
щипцами со щечками
более узкими щечками;
- ё) проводят удаление
удаление их
удаление путем вращения;
- ж) вывихнуть вращательными движениями
эти зубы
из лунки;
- з) прибегают к раскачиванию
раскачиванию в сторону
в губную и небную сторону;
- и) производят вращение;
- к) извлекается легко
вниз и наружу.

Из анализируемых словосочетаний «и» является простым, все остальные – комбинированными. Характер подчинительной связи между словами: управление, согласование, примыкание. Наблюдаются объектные, определительные и определительные обстоятельственные отношения.

Хирургическая стоматология представляет собой описание различного рода патологий в области ротовой полости, требующих оперативного вмешательства, методики проведения операций, устройства и функции инструментов пр. По своей сути учебник «Хирургическая стоматология» является инструкцией, практическим руководством для учащихся. В связи с этим основными принципами являются точность и однозначность. Точность находит свое отражение в использовании четко отобранной лексики, что облегчает студентам усвоение данной дисциплины. Так как набор глаголов ограничен, ограничен и набор глагольных управлений. Известен набор отглагольных существительных, наречий, обозначающих пространство и образ действия и т.д. Стремление к однозначности выражается в использовании различного рода уточнений, что сказывается на типах словосочетаний, степени их распространенности,

затрудняющей понимание студентами связей внутри словосочетания, общий его смысл и, естественно, в еще большей степени продуцирование многокомпонентных словосочетаний. В текстах данной дисциплины находим в основном комплексные словосочетания с большим количеством компонентов.

Стремление к точности и однозначности является причиной того, что лексический состав ограничивается. Так, например, в учебнике (в просмотренных нами текстах) широко используется глагол «производить»: «Первое вывихивание следует производить наружу», «Люксацию следует производить постепенно, без грубых движений и рывков», «... производят пластическое закрытие дефекта местными тканями» и т.д. Нами не отмечена синонимическая замена «производить = осуществлять».

В то же время стремление к однозначности является причиной употребления однокоренных глаголов с разными префиксами, которые придают специальное значение прodelьваемой манипуляции: «зашивают наглухо», «ушивают наглухо», «подшивают к слизистой оболочке неба».

Проведение хирургической операции, предшествующих и последующих манипуляций предполагает использование инструментов, поэтому в текстах много глагольных управлений с творительным падежом.

Например. «Лучше всего это сделать гладилкой...». «Небольшую отломанную часть верхушки корня часто удается удалить со дна лунки гладилкой или инструментом для снятия зубных отложений». «... его отделяют гладилкой или рапатором от мягких тканей...». «Окончательное выделение корней от прикрывшей их кости производят боррами». «Фрезой сглаживают острые края кости».

Следует обращать внимание учащихся на **предлоги внутри словосочетаний**.

Например. «Зачатки мышц мигрируют к другим сегментарным уровням. Лицевые мышцы мигрируют на лицо из области шеи». В приведенном примере двух предложений при одном глаголе «мигрируют» употребляется два предлога «к» и «на». При замене глагола «мигрировать» на синонимичный «перемещаться» наблюдаем те же предлоги. «Мышцы перемещаются с туловища на конечности». Использование предлогов «из» и «с» показывают на различие места начала миграции/перемещения – «с поверхности», в одном случае, «изнутри» – в другом.

«Мышцы прикрепляются к костям при помощи сухожилий. = Мышцы также могут присоединяться к костям короткими фиброзными пучками». (В текстах могут использоваться предложные и беспредложные синонимичные конструкции).

«За счет надкостницы кость восстанавливается после переломов».

«Любое тело ... обладает шестью степенями свободы в виде поступательного и вращательного движений в трех измерениях (вверх и вниз, вперед и назад, вправо и влево)».

«У детей кишка ... постепенно удлиняется по мере опускания слепой кишки». «... удаление их проводят путем вращения».

Правильное употребление предлогов поможет студентам сохранить логику подчинительных связей. Необходимо также обучать студентов правильному, с грамматической точки зрения, сочетанию предлогов с существительным и, соответственно, прилагательными и причастиями.

При анализе словосочетаний в подъязыке медицины, на наш взгляд, интересно обратить внимание на **порядок слов** в них. Рассмотрим примеры.

«Операцию начинают с отделения круговой связки от шейки зуба...»

Аналогичное изменение порядка слов наблюдаем и в других словосочетаниях в контексте предложений. «I пальцем врач охватывает альвеолу с небной стороны». «Центральный резец удаляют прямыми щипцами с более узкими щечками». «... удаление их проводят путем вращения». «Иногда вращательными движениями не удастся вывихнуть эти зубы из лунки».

Во всех приведенных примерах в словосочетаниях, представляющих собой глагольное управление, зависимые слова следовало бы поставить в постпозицию по отношению к стержневому, однако они находятся в препозиции, вероятно, с точки зрения расстановки смысловых акцентов.

Этот факт нельзя оставить без внимания учащихся, иначе им будет трудно установить связи между словами словосочетаний и, соответственно, понять смысл.

Как показали наблюдения, разные дисциплины, в которых используется подъязык медицины, характеризуются своим набором преобладающих словосочетаний. В свою очередь, внутри одной дисциплины в текстах, отличающихся друг от друга темой, функцией, коммуникативной задачей, можно отметить словосочетания, свойственные этому тексту. Отсюда следует, что при работе над каждым текстом необходимо анализировать словосочетания, используемые именно в этом тексте (конечно, при условии, что они не были изучены ранее).

Для иностранных учащихся сложность в усвоении словосочетаний, на наш взгляд, состоит, как было отмечено в самом начале, не в логике и смысле их структуры, а в грамматическом оформлении связей внутри самого словосочетания: как правильно понять, а потом еще и составить

цепочку слов, связанную логикой и смыслом и оформленную в соответствии с грамматическими правилами русского языка.

Начинать работу над словосочетаниями нужно с информации о том, что такое словосочетание, о его месте и функции в предложении. Рассказать учащимся о подчинительных связях слов (согласовании, управлении, примыкании), о характере отношений между стержневым и зависимым словами, о типах словосочетаний (простых, сложных и комбинированных), о сочетаемости (валентности) слов.

Рассматривать сначала каждый тип подчинительной связи на примере простых словосочетаний. Выполнять тренировочную работу по их составлению. Затем переходить к анализу сложных, позднее – комбинированных словосочетаний, упражняться в их составлении.

При анализе словосочетаний и тренировке их употребления следует обращать внимание учащихся на порядок слов в словосочетании (что за чем следует), а также на соблюдение грамматических правил. Не нужно забывать о предлогах, организующих смысловые и грамматические связи. Обязательно на каждой стадии работы над словосочетанием подъязыка медицины особое внимание следует уделять грамматической стороне этой структуры.

В рамках тренировки употребления словосочетаний из научного стиля речи предполагается также работа по составлению таковых из заданного списка слов [3]. «Установлено, что лексические навыки в области научной речи целесообразно формировать в процессе развития умений чтения. Следовательно, обучение научной лексике предусматривает интеграцию этапов формирования лексических навыков и этапов развития умений чтения. К основным методическим приемам работы с лексикой (на основе текста) можно отнести: семантизацию новых слов с помощью семантического определения и более сложных когнитивных стратегий, основанных на работе логического мышления; включение рецептивно воспринятых лексических единиц в речевые действия; выполнение серии сложных операционных упражнений на развитие умений включать отработанный лексический материал текста в измененных формах в собственные высказывания на этапе информационной переработки текста; включение в группу мотивационных упражнений задания на сравнение и сопоставление научной информации текста» [8, с. 374-375].

В заключение скажем, что преподаватель, учитывающий в своей работе все перечисленные важные и сложные аспекты обучения иностранцев языку специальности путем включения соответствующих заданий, может профессионально обработать с иностранными студентами

тексты по анатомии и выйти на хороший уровень понимания текста и воспроизведения его.

Список литературы

1. Анатомия человека / Под ред. проф. С.С. Михайлова. М.: Медицина, 1984.
2. Гапочка И.К., Куриленко В.Б., Титова Л.А. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебно-профессиональной сфере. Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей. М.: Изд-во РУДН, 2003.
3. Люторович Г.М., Руднева Л.Н., Нетесина М.С. Введение в научный стиль: учеб. пособие для иностр. учащихся (этап довуз. подгот.) / Г.М. Люторович, Л.Н. Руднева, М.С. Нетёсина. СПб.: Златоуст. 2005. – С. 95.
4. Одинцова И.В. Структурно-коммуникативные модели, выраженные предложно-падежными конструкциями с причинной семантикой, в практике преподавания русского языка как иностранного // «Русский язык в современной социокультурной ситуации». Воронеж, 2001.
5. Русская грамматика. М.: Наука, 1980, т.2.
6. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Профессиональный модуль. «Медицина. Биология». М.-СПб.: Златоуст, 2001.
7. Хирургическая стоматология. / Под ред. проф. Т.Г. Робустовой. М.: Медицина, 1990.
8. Цыбуля И.П., Юрманова С.А. Развитие абстрактного мышления при изучении научного стиля речи / Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку. Сборник материалов Межрегиональной конференции. Ответственный редактор: О.А. Скрыбина. 2015. – С. 372-375.

ГЛАВА 19. ВАЛЕНТНОСТЬ И СОЧЕТАЕМОСТЬ В ПРИКЛАДНОМ АСПЕКТЕ: ЯЗЫКОВАЯ НОРМА И ЕЕ РЕЧЕВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ (ИЗ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ)

Новикова Наталья Степановна
кандидат филологических наук,
профессор кафедры русского языка Инженерной академии

Экспорт российского высшего образования:
профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных студентов

*Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия*

E-mail: natalynov@yandex.ru

Маханькова Ирина Петровна

*доцент кафедры русского языка Инженерной академии
Российского университета дружбы народов,*

Москва, Россия

E-mail: imakhankova@mail.ru

Хворикова Елена Георгиевна
доцент кафедры русского языка Инженерной академии
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: lenaxvor@mail.ru

Вопрос о языковой норме и способах ее речевой реализации – один из важных вопросов современной лингвистики, приобретающий особое значение в практике обучения иностранному языку, в частности, РКИ. То, что кажется вполне естественным и очевидным носителю языка, отнюдь не является таковым для иностранца. Так, при порождении речи учащийся может допустить самые различные виды ошибок: лексические (выбрать неправильную лексику – не отражающую его интенцию и/или несоответствующую речевой ситуации), грамматические (например, использовать неверное падежное окончание), синтаксические (сделать ошибку в построении словосочетания, предложения или дискурса – выбрать не сочетающиеся друг с другом лексические единицы, использовать неправильный порядок слов, игнорировать средства связности и т. п.), стилистические (употребить языковые средства, неуместные в данной ситуации общения), а также фонетические и интонационные (например, произнести вопросительное предложение с интонацией повествовательного и т. п.) [18].

При восприятии речи к перечисленным трудностям добавляется еще и незнание стандартных культурных концептов изучаемого языка, типовых реминесценций, клишированного речевого поведения в клишированных ситуациях и, вследствие этого, невозможность понять те иносказания, намеки, реминесценции, стандартные ассоциации, которые легко и однозначно воспринимаются членами одного языкового сообщества. Как отмечалось нами в [20], все эти ошибки связаны с тем, что у каждого из коммуникантов в сознании присутствует модель окружающего мира, модель собеседника, модель языка общения, модель структуры диалога и модель себя как языковой личности. При этом, если общение происходит между двумя собеседниками на родном для них языке, непонимание, как правило, возникает при частичном несовпадении знаний о структуре диалога и/или коммуникативной задачи, а также моделей себя и собеседника (модели окружающей реальности и модели языка общения более-менее совпадают). При общении же иностранца с носителями языка непонимание может провоцироваться частичным или даже полным несовпадением любой из вышеназванных моделей коммуникантов. При этом, как отмечает Ю.Е. Прохоров, если один из собеседников не является в данном языковом пространстве языковой

личностью в полном объеме (т. е. его модели языка, структуры диалога и т. д. значительно уступают по объему тем же самым структурам, имеющимся у носителей языка), то успешный акт коммуникации может состояться только в том случае, если второй собеседник обладает большим, чем стандартное, знанием о проблемной области, о своем собеседнике (его знаниях – как языковых, так и не языковых), о структуре диалога. Это наблюдение постоянно подтверждается в практике обучения РКИ – студент успешно общается с преподавателем, но зачастую «терпит крах», пытаясь найти общий язык с носителем языка на улице (даже при полном совпадении коммуникативных намерений), т.к. второй собеседник в данном случае не знает, каков уровень знаний иностранца, какие пробелы существуют в его коммуникативной модели, и не хочет приложить дополнительное усилие, чтобы самому заполнить эти пробелы и добиться неразрывности общего коммуникативного пространства.

Как показывает наш опыт, одним из самых трудных моментов при обучении иностранцев русской речи является обучение синтаксической и лексической норме на уровне словосочетания и далее – на уровне предложения. В данной статье мы остановимся на вопросе о соотношении нормы и класса ее возможных реализаций на уровне словосочетания, включающего глагол, и сделаем некоторые выводы об особенностях такого соотношения для других видов словосочетаний и предложения в целом.

Причиной того, почему именно глагольные словосочетания явились объектом нашего рассмотрения, является то, что именно глагол представляет собой семантический и синтаксический центр предложения, что подтверждается исследованиями таких видных отечественных и зарубежных ученых, как Мещанинов И.И. [17], Кацнельсон С.Д. [10-12], Апресян Ю.Д. [3], Анохина М.А. [2], Бондарко А.В. [5,6], Касевич В.Б. [9], Кибардина С.М. [13,14], Левицкий Ю.А. [15], Ольшанский И.Г. [21], Сильницкий Г.Г. [23], Урысон Е.В. [25], Шустова С.В. [28,29], Теньер Л. [24], Allerton D.J. [30], Fillmore Ch. [32], Cech R. [31], Pajs P. [31], Willems K. [33] и др.). Действительно, как показано в работах Н. Хомского и Ю.А. Левицкого, в большинстве языков наиболее стандартной структурной моделью простого предложения является модель, которая включает в себя именную и глагольную компоненты, при этом главным компонентом является глагол, ибо именно семантика и валентностные свойства глагола определяют выбор именных компонентов в предложении. Говоря о роли глагола в речи, И.И. Мещанинов писал, что «там, где имеется глагольная форма, имеется и предложение. Имя подобным свойством не обладает» [17, с. 134]. И связано это с тем, что глагол занимает особое место в системе

частей речи, благодаря тому, что он обладает спектром уникальных свойств, не присущих ни одной из других частей речи. Причем особое положение глагола в грамматической системе представляет собой универсалию, характерную для любого языка. Так, по словам И.Г. Ольшанского, глагол – это «потенциально предикативный знак», который содержит в себе в «свернутом виде» описание какой-либо ситуации, а значит – и информацию обо всем предложении. И.Г. Ольшанский говорит о сходстве глагола с предложением, отмечая, что «движение от слова к предложению – это процесс неизбежного разделения денотата и сигнификата» [21, с. 55]. И это разделение четко наблюдается в глаголе, определяя его доминантную роль при описании любой ситуации. В.Б. Касевич также говорит о «центральной, структурообразующей роли глагола», приводя следующие доказательства данного утверждения: 1) глагол «с большей определенностью предсказывает свое окружение», что позволяет любую ситуацию представить («свернуть») в виде глагола, и 2) при трансформации одной синтаксической конструкции в другую всегда необходимо преобразовать глагол: например, *Мальчик читает книгу – Я вижу мальчика, читающего книгу* [9, с. 462]. Говоря о роли глагола в предложении, Л. Теньер сравнивает «глагольный узел» (центр предложения) с «маленькой драмой», где обязательно есть какое-то свое действие, свои действующие лица и обстоятельства [24, с. 117]. Данные теоретических исследований подтверждаются и в практике преподавания РКИ. Всем известное упражнение «снежный ком», когда учащимся по «скелету текста», представленному только глаголами, предлагается восстановить весь текст, работает потому, что именно глагол «держит» текст, не давая ему распасться. Семантика конкретного глагола определяет набор и тип зависимых от глагола элементов, с которыми он сочетается в речи. Для дальнейшего изложения нам необходимо прежде всего разграничить понятия валентности и сочетаемости.

Исконным и более давним по использованию является в отечественном языкознании термин **сочетаемость**. По определению, данному в словаре лингвистических терминов, **сочетаемость** – это способность языковых элементов соединяться друг с другом в речи. Термин **валентность** был введен французским лингвистом Л. Теньером, выдвинувшим теорию валентности [24]. **Валентность**, по Л. Теньеру, – это способность глагола управлять несколькими «участниками» – подлежащим и дополнениями (прямым и косвенным). Л. Теньер писал, что глагол потенциально обладает определенным набором «мест» или «гнезд», которые заполняются в предложении теми словами, категориальные

признаки которых соответствуют категориальным признакам «гнезда» [24, с. 88].

В обиход же русистики этот термин вошел значительно позднее и использовался для характеристики способностей слова в системе языка. В статье «О грамматической категории» С.Д. Кацнельсон писал: «Полновесное вещественное слово в каждом языке не есть слово вообще, а слово с контекстными синтаксическими потенциями, позволяющими употребить его лишь строго определенным образом... Это свойство определенным образом реализоваться в предложении и вступать в определенные комбинации с другими словами можно было бы назвать его синтаксической валентностью» [10, с. 132]. Впоследствии это понятие характеризуется Л.Н. Засориной и В.П. Берковым как «потенциальная сочетаемость элементов языка» [8, с. 133]. При этом «валентности характеризуют свойства различных единиц кода (языка), тогда как реализованные валентности, или связи, принадлежат сообщению (речи)» [8, с. 113]. Таким образом, валентность выступает как языковая норма, реализующая себя в речи в виде сочетаемости.

Объем синтаксической сочетаемости глагола, как и объем валентности, рассматривается по-разному – как связь односторонняя (в объем сочетаемости включаются только «правые» элементы – объектные или обстоятельственные отношения) или как связь двусторонняя (в объем сочетаемости включается и элемент «левый» – подлежащее, субъектные отношения). Конкретизируя понятие валентности, Т.П. Ломтев отмечал, что на основе валентных свойств слова могут образовываться только сочетания непредикативного характера и необходимо различать «предикативные отношения словесных форм и валентные отношения словесных форм» [16, с. 193]. Предикативные отношения зависят от синтаксической категории предикативности, валентные же – от конструктивных свойств слов. Н.Д. Арутюнова считает, что валентные свойства зависят от принадлежности слова к определенному лексико-грамматическому разряду (классу или подклассу). И подчеркивает, что возможна и субъектная валентность глагола, ибо «на основе валентных свойств слова могут возникать как предикативные, так и непредикативные отношения. Сочетаемость глагола в личной форме с подлежащим является реализацией субъектной валентности глагола, поскольку зависит от класса, к которому принадлежит управляющее слово (то есть глагол в личной форме)» [4, с. 33]. Последняя точка зрения представляется нам более правильной. Следует также отметить, что валентный анализ необходим не только для синтаксической и лексико-семантической характеристики глаголов, но и других грамматических классов слов.

Проблема валентности, как и проблема сочетаемости, может рассматриваться в синтаксическом и в лексико-семантическом аспектах – в этом смысле можно различать синтаксическую (формальную) и лексическую (семантическую) валентность (сочетаемость), которые тесно взаимосвязаны. Большинство исследователей проблемы валентности отмечают обусловленность синтаксической валентности лексико-семантическими факторами – принадлежностью слова к конкретной лексико-семантической группе и спецификой его семантической структуры. Так, при изменении «полевой» принадлежности слова, при переходе его из одной лексико-семантической группы в другую его валентность, соответственно, изменяется.

Очевидно, синтаксическая валентность (синтаксическая норма сочетаемости) является более «широкой» категорией – словосочетание, представляющееся абсолютно правильным с точки зрения синтаксического согласования его компонентов, может оказаться «запрещенным» из-за нарушения норм семантической сочетаемости (закона семантического согласования).

Так, в словосочетаниях *породообразующий минерал, водопроницаемая порода, вулканический пепел* реализуется нормативная синтаксическая и семантическая сочетаемость прилагательных и существительных, а в словосочетаниях, например, *породообразующие направления, водопроницаемый процесс, вулканический предмет* нормативные законы синтаксической сочетаемости соблюдаются, а семантической – нарушены: валентность прилагательных не включает класс абстрактных существительных, к которому относятся слова *направления, процесс, предмет*: налицо смысловой конфликт между членами словосочетания (в лексической семантике такой конфликт объясняется невыполнением закона семантического согласования). Ср.: *горная порода, горный воздух – горное направление; архитектурный ордер, архитектурные памятники, архитектурные стили) – архитектурное строительство; строительная техника, строительный раствор – строительные отношения.*

Валентный анализ оказывается возможным распространить и на анализ взаимоотношений между всеми членами предложения. Поясним последнее утверждение на примере анализа трехчленного предложения. Очевидно, что для того чтобы такое предложение было правильным с точки зрения семантики, в нем не должно быть смысловых конфликтов (ненормативной лексической сочетаемости) между предикатом и объектом (здесь реализуется объектная валентность глагола), между предикатом и субъектом (реализуется субъектная валентность глагола), а также – между

субъектом и объектом. Например, в предложении *Значительные запасы природного газа концентрируются в газогидратных залежах, расположенных на дне океанов* нет конфликтов, все нормы (и синтаксические, и семантические) соблюдены. А в предложении *Свойства концентрируются в газогидратных залежах, расположенных на дне океанов* соблюдена нормативная реализация субъектной и объектной валентности глагола *концентрироваться*, но смысловой конфликт между субъектом (*свойства*) и локативом (*газогидратные залежи*) лишает фразу всякого смысла. Ср. также: *Точка В находится на отрезке АС. – Точка В находится на отрезке АС в жидком состоянии. В сухих условиях бетон постепенно теряет влагу. - В сухих условиях металл постепенно теряет влагу.*

Таким образом, залогом семантической правильности любого предложения является отсутствие смыслового конфликта между двумя любыми его частями (что определяется, в конечном счете, отношениями между предметами и явлениями, существующими в объективной реальности). Норму такого «бесконфликтного» отношения (через промежуточное звено – глагол) тоже можно назвать валентностью, но валентностью особого рода – она определяет потенциальную сочетаемость той или иной лексической единицы (или класса лексических единиц) с другой лексической единицей с учетом присутствия и расположения в предложении третьей лексической единицы (в данном случае – глагола находится).

Таким образом, понятие валентности (и, соответственно, сочетаемости) может быть расширено: можно рассматривать 1) объектную валентность глагола; 2) субъектную валентность глагола; 3) валентность других частей речи по отношению друг к другу (в литературе такую валентность часто называют валентностью в широком смысле, в противовес валентности в узком смысле, которая понимается лишь как сочетательные возможности глагола – см. Л. Терньер [24], В.Г. Адмони [1]), а также валентность членов предложения по отношению друг к другу в пределах этого предложения – в данном случае валентная норма определяет возможность совместного появления в предложении двух лексем с учетом присутствия и расположения в нем третьей лексемы.

Кроме синтаксической и лексической валентности различают также сильную и слабую валентность. Сильной валентности соответствует обязательная сочетаемость, необходимая для завершенности конструкции. Слабой валентности соответствует сочетаемость необязательная (факультативная): конструкция может восприниматься как завершенная и без реализации слабой валентности. Ср.: 1. *Дом построили. – Дом*

построили за два года. 2. Механизм вулканизма заключается в движении магмы. – Механизм вулканизма заключается в движении магмы по трещинам в земной коре.

3. Охлаждённая магма застывает. – Охлаждённая магма застывает у поверхности Земли. 4. Магма производит вулканические извержения. – Магма производит вулканические извержения, достигнув поверхности Земли. 5. Нефтяные фракции выкипают. – Нефтяные фракции выкипают в определённых интервалах температур, т.е. имеют температуру начала и конца кипения (здесь и далее примеры взяты из [26, 27]).

Разумеется, наличие или отсутствие распространителя влияет на смысл высказывания, но вместе с тем оба высказывания воспринимаются как конструктивно завершённые. Ср.: 1. *Осадочные горные породы возникают в результате осаждения вещества. – Осадочные горные породы возникают в результате осаждения вещества на дне морей и океанов и на суше. 2. Ранее образовавшиеся горные породы разрушаются. – Ранее образовавшиеся горные породы разрушаются под влиянием колебаний температуры. 3. Самая высокая точка на Земле – гора Эверест, или Джомолунгма. – Самая высокая точка на Земле – гора Эверест, или Джомолунгма, высота которой равна 8848 м над уровнем моря. 4. Гранит широко применяется в строительстве. – Гранит широко применяется в строительстве мостов, набережных, лестниц, колонн. 5. Древесина впитывает в себя влагу и увеличивается в объеме. – При относительно высокой окружающей влажности древесина впитывает в себя влагу и в объеме. 6. Можно вместо части воды использовать лед. – Можно вместо части воды, идущей на приготовление бетонной смеси, использовать лед. 7. Римляне первыми стали использовать монументальную скульптуру. – Римляне первыми стали использовать монументальную скульптуру с целью пропаганды. 8. Главный афинский храм в Акрополе создавался великими архитекторами. – Главный афинский храм в Акрополе создавался великими архитекторами в течение 16 лет. 9. Загородные дома окружали сады. – Загородные дома окружали сады с водоёмами и многочисленными фонтанами, с широкими лестницами, скульптурами и декоративными вазами. 10. В Древнем Египте архитектор получал общее образование. – В Древнем Египте архитектор получал общее образование в школах писцов и далее совершенствовал своё мастерство в семье. 11. Фахверковые постройки были широко распространены. – Фахверковые постройки были широко распространены в средневековой Западной Европе. 12. Грановитая палата предназначалась для царских приёмов. – Грановитая палата,*

расположенная в восточном крыле Большого Кремлёвского дворца, предназначалась для царских приёмов.

Факультативная сочетаемость возможна, но не необходима, она всегда связана с коммуникативным заданием говорящего, с коммуникативной направленностью высказывания и используется в конечном счете для конкретизации описания предметов, событий и т. п. – для обозначения времени, места, условий, причины, качественного или количественного признака предмета или действия и т. п. Следовательно, и факультативная сочетаемость важна для смысла высказывания и факультативна лишь с позиций конструктивного синтаксиса: в условиях факультативной сочетаемости отсутствие зависимого слова (факультативного распространителя) при стержневом не влияет на правильность конструкции, не превращает ее в «неотмеченную».

Разграничение обязательной и факультативной сочетаемости как реализации сильной и слабой валентности имеет особую значимость для практики преподавания РКИ, особенно – при обучении студентов-иностранцев научному стилю речи. Практически все глаголы, относящиеся в данному стилю, имеют сильную валентность, проявляющуюся в обязательной синтаксической сочетаемости и в невозможности абсолютивного употребления.

Напомним, что при обучении научному стилю выделяются следующие типы конструкций:

1. что – что, что – это что, чем называется что, чем называют что, под чем понимается что, под чем понимают что (*Хрупкость – способность материала пропускать воду под давлением. Пластичностью называется свойство вещества принимать любую форму под давлением. Под гигроскопичностью понимают способность материала поглощать воду*);

2. что является чем, чем является что (*Цвет является одним из важнейших диагностических признаков минералов. Тальк и гипс являются мягкими минералами. Экзогенными процессами являются выветривание, работа ветра, деятельность текучих поверхностных вод*);

3. что обладает чем, что характеризуется чем, что отличается чем, для чего характерно что, чему присуще что, чему свойственно что (*Гранит обладает высокой твёрдостью. Песчаник характеризуется морозостойкостью. Коринфский ордер отличается стройными пропорциями и декоративным богатством. Для античной архитектуры характерны простота, чёткость и строгость. Вилле Ротонда присущи все черты барокко*);

4. что имеет какой цвет, что имеет какую окраску, что какого

цвета, что имеет какой блеск, что имеет форму чего, что имеет какую форму, что какой формы, что какое (по форме) (Кирпич имеет огненно-красный цвет. Базальт тёмно-серого цвета. Кальцит имеет перламутровый блеск. Площадь Святого Петра в Ватикане имеет форму эллипса. Нижняя часть купола Исаакиевского собора сферическая, средняя – коническая и наружная – параболическая);

5. что состоит из чего (и чего), что (и что) входит в состав чего, что включает в себя что и что, что слагается из чего и чего, что содержит что и что, в чём содержится что и что (Земля состоит из концентрических оболочек, которые называются геосферами. Строительные растворы для кладки и штукатурки состоят из вяжущего вещества, мелкого заполнителя и воды. В состав песка входит кварцит. Гидросфера включает в себя океаны, моря, озёра, реки, болота, ледники, снежники, подземные воды. Земная кора слагается из горных пород. Ископаемый уголь содержит тяжёлые металлы, такие как ртуть и кадмий. В нефти содержатся углерод, водород, сера, кислород, азот, металлы);

6. что зависит от чего, что влияет на что, что обусловлено чем, что обуславливается (обусловлено) чем, что вызывается (вызвано) чем, что связано с чем, что приводит к чему, вызывает что, обуславливает что, является причиной чего, является следствием чего, является результатом чего (От объёмной массы материала зависят масса конструкций, теплоизоляционные качества и прочность. На скорость химической реакции влияет много факторов. Геометрические объёмы зданий обусловлены их функцией и конструкцией в архитектурной композиции. Дальность переноса обуславливается скоростью ветра и размером переносимых частиц. Геологическая работа ветра вызывает песчано-пыльные бури, которые приносят огромный вред. Длительное накопление продуктов выветривания приводит к возникновению коры выветривания. Климатические, религиозные и культурные факторы являются причиной развития архитектурных стилей. Месторождения полезных ископаемых формируются в результате различных геологических процессов);

7. По какому признаку что делят (разделяют, подразделяют) на что и что. По какому признаку что делится (разделяется, подразделяется) на что и что. Существуют (бывают, известны) типы (группы, виды, классы) чего. К чему относится (принадлежит) что (и что) (По происхождению горные породы делят на магматические, осадочные и метаморфические. Все свойства строительных материалов по совокупности признаков подразделяют на физические, химические,

механические и технологические. По химическому составу минералы делятся на сульфиды (т. е. соединения металлов с серой), оксиды и гидроксиды (соединения элементов с кислородом и гидроксильной группой ОН), галоиды (соли соляной и других галогено-водородных кислот). Существует 3 основных архитектурных ордера: дорический, ионический и коринфский. К механическим свойствам относятся жёсткость, пластичность, ползучесть, твердость, предельные деформации при разрушении, предел прочности, долговечность, усталостная прочность, работа разрушения при ударном воздействии, коэффициент трения и износа, для жидкостей – вязкость);

8. что получают в результате чего, что получают чем (каким способом) (Ячеистые бетоны получают в результате смешивания вяжущего с водой и пеной (пенобетон) или путём введения в раствор газообразователя);

9. что используется для чего, в чём, что используют для чего, в чём, что применяется для чего, в чём, что применяют для чего, в чём, что используется (применяется) как что (в качестве чего), что используют (применяют) как что (в качестве чего) (Благодаря своим строительным свойствам древесина разных видов широко применяется в строительстве в качестве элементов конструкций стен и перекрытий зданий, а также для изготовления деревянных домов. Теплоизоляционные материалы применяют для утепления наружных ограждающих конструкций зданий (стен и крыши), а также внутренних помещений и трубопроводов. Отходы от переработки камня в виде щебня и гравия используют как крупный заполнитель в бетонных, железобетонных конструкциях и изделиях. Древесина используется как вспомогательный материал при возведении временных сооружений, строительных лесов, столбов, ограждений и пр.).

Можно сказать, что любая конструкция научного стиля речи всегда выражает отношение между двумя сущностями и поэтому распространение формы зависимыми словами носит облигаторный характер, исключая для глаголов возможность абсолютного употребления. Последнее связано прежде всего с тем, что в отличие от общефункционального стиля речи, отношение между субъектом и объектом в научном стиле речи не имеет темпоральной, модальной или коннотативной составляющих – оно «выхолощено», «пусто», «таблично», оно дает лишь информацию, никак ее не оценивая. Этим, кстати, объясняется и тот факт, что в текстах научного стиля речи обычно используются глаголы несовершенного вида, обладающие меньшей степенью конкретизации, чем глаголы совершенного вида, например:

Осадочные породы представляют собой осадки, накапливающиеся на поверхности Земли. Осадочные породы являются нефтяными коллекторами, которые формируются, в основном, в водных бассейнах. Вода служит растворителем многих неустойчивых горных пород. Версаль насчитывает около 700 комнат.

Во всех этих примерах стержневое слово характеризуется лексико-грамматической и лексической недостаточностью, оно само по себе «пусто» по семантике, давая лишь информацию о взаимоотношениях объектов с точки зрения «часть-целое», об их иерархии, но никак эти объекты не характеризуя. В конструкциях с такими словами мы сталкиваемся со **строго обязательной сочетаемостью** (термин М. Дорофеевой), «при которой вероятность появления распространителя при условии появления глагола приближается к 1...» [7, с. 68]. При строго обязательной сочетаемости (которая, кстати, может существовать в любом стиле речи) не может быть речи о **свободе** в употреблении слова. Восполнение такого слова зависимым компонентом необходимо, ибо иначе возникают «неотмеченные» структуры – конструктивно ошибочные (ненормативные, незавершенные) и коммуникативно недостаточные (ср.: *Храм Святой Софии возводили ...; Процессы физического и химического выветривания протекают ...; Цвет минералов влияет ...; Скорость и характер морозного выветривания зависят ...; Полезные ископаемые залегают ...; Природное сырье добывается ...; Графит имеет ...; Гранит имеет ... происхождение; Стены внутри жилищ покрывались ...; Крыша дома похожа ...; Башни храма расположены ...; Пекинский стадион выполнен в форме ...; Скульптуру разделяют ...; Эта башня завершается ... и т. п.). Обязательность зависимого компонента ведет к тому, что в практике преподавания научного стиля речи мы обучаем иностранцев не правилам использованию глагола, как такового, а правилам функционирования в речи составного термина, включающего глагол в качестве доминантного элемента. Таким образом, не отдельные лексемы, именно составные термины становятся элементами терминологического поля [19]. При этом для компонента составного термина (в связи с необходимостью его однозначности) синтагматическая связь (с правым и/или левым синтагматическим модификатором) должна быть «жесткой», ибо «нежесткая» связь допускает неточное, расплывчатое, допускающее варианты толкование контекста. А контекст профессионального общения требует однозначности. Поэтому необходимая «жесткая» связь стационарно закрепляется в составном термине, не допуская возможных флуктуаций и делая именно составной термин (а не его компонент) единицей терминологического поля. Заметим, что высокий удельный вес*

составных терминов в терминологическом поле в общем-то помогает нам, педагогам, в процессе обучения: если в общефункциональном стиле речи число вариантов семантического «наполнения» вектора отношения между субъектом и объектом чрезвычайно велико, то в научном стиле оно может быть представлено небольшим закрытым списком.

Особенно четкой оказывается валентность как потенциальная необходимость продолжения речи за пределами конкретного предложения, на уровне текста – прежде всего в случае абсолютного употребления в данном предложении той формы (словоформы), которая характеризуется в норме сильной валентностью и требует обязательной сочетаемости. Для восполнения этой формы (с сильной валентностью) при постпозитивном эллипсисе требуется опора на предшествующий или последующий контекст.

В.Г. Адмони писал: «При наличии обязательной сочетаемости от соответствующей формы исходит такая ясная, отчетливая проекция синтаксического отношения, что в случае абсолютного употребления данной формы эта проекция выходит за пределы предложения и неизбежно заставляет мысль проделать соответствующий путь и включить в свой состав нечто, не нашедшее прямого лексического выражения в данном предложении» [1, с. 114].

Все вышесказанное относилось к характеристике сильной и слабой синтаксической валентности. Но лексическая (семантическая) валентность также может быть сильной и слабой. Слово со слабой лексической валентностью может сочетаться практически с любым другим словом, «подходящим» с точки зрения его синтаксической валентности – на класс потенциальных распространителей не накладывается практически никаких ограничений. Такая ситуация обычна, если стержневое слово обладает достаточно широкой семантикой – ср., например, словосочетания со стержневыми словами *хороший*, *новый* и т. п. или со стержневым глаголом *делать*. Но большинство стержневых слов все-таки, в силу своей семантики, накладывают ограничения на класс своих возможных распространителей, причем иногда эти ограничения бывают достаточно жесткими, сужая круг потенциальных модификаторов до нескольких единиц – ср. потенциальные модификаторы глагола *совершать*: *совершать подвиг*, *доброе дело*, *преступление*, *кражу* и т.п. – т.е. что-то очень хорошее или очень плохое. Заметим, что стиль (в частности, научный стиль, который и является предметом нашего исследования) накладывает свои ограничения на спектр возможных модификаторов, сужая его. Так, для вышеупомянутого глагола *совершать* поле возможных сужается до одного члена: *совершать работу* (*Сила совершает работу*).

Аналогично, в научном стиле сужается поле потенциальных распространителей и некоторых других глаголов – ср. глаголы **сообщать** (**сообщать ускорение**: Сила упругости, действующая со стороны части тела, к которой приложена ускоряющая сила, должна **сообщать ускорение** остальной части тела), **осуществлять** (**осуществлять проект, разработку, строительство**: Россия будет **осуществлять** в Китае 156 **проектов** в сфере высоких технологий. Архитектору Джованни Бернини было поручено **осуществлять разработку** нового проекта. **Строительство** Собора Святого Петра **осуществлялось** по проекту Донато Браманте), **проводить** (**проводить опыт, эксперимент, вычисления**: **Проводить** такие **опыты** можно только в химической лаборатории. Ученые в США **проводили эксперимент** с целью определить, насколько употребление кофе с содержанием кофеина способно придавать бодрости людям при решении задач в коллективе. **Вычисления проводят** с проверенными данными), **оказывать** (**оказывать сопротивление, давление, противодействие**: Вода **оказывает сопротивление** движущемуся телу. Закачка воды в пласт **оказывает давление** на нефть и вытесняет ее к забоям), **наносить** (**наносить вред, ущерб, урон**: Землетрясения **наносят** огромный **вред** окружающей среде. Эрозия и движение селевых потоков **наносят** большой **ущерб** сельскому хозяйству. Карстовые процессы затрудняют разработку полезных ископаемых и **наносят** существенный **урон** строительству) и т.п.

Поэтому вполне закономерно говорить и о сильной и слабой семантической валентности. Так, в словосочетании *преданный друг* достаточно сильная семантическая валентность слова *преданный* сужает границы допустимой вариативности второго компонента словосочетания – вместо слова *друг* может стоять *товарищ, человек, муж, брат, пес* и т. п., но никак, например, не слово *враг* (такое совместное употребление допустимо только в качестве выразительного средства для создания неожиданного комического эффекта).

Аналогично, для научного стиля речи используются, например, словосочетания *полезные ископаемые*, но никак не *вредные ископаемые*, *причинить вред*, но не *причинить пользу* (Ср.: *В последнее время в строительстве наблюдается тенденция к использованию экологических технологий, которые не **причиняют вреда** окружающей среде. Но не: Шифер способен **причинить пользу** здоровью человека.*) и т.п.

Изучение валентности как языковой нормы и сочетаемости как ее реализации в речи оказывается исключительно важным при практическом обучении иностранцев русскому языку. При этом одним из «камней преткновения» оказывается следующая проблема: обучая иностранному

языку, педагог не формирует коммуникативную норму учащегося «чистого листа» – языковая норма изучаемого языка «накладывается» на норму родного языка, существующую в сознании иностранца. И те сведения, которые студент получает на уроке (например, о валентности и сочетаемости конкретного глагола) могут вступать в самые различные отношения с нормативной валентностью аналогичной лексической единицы в его родном языке – совпадать (полностью или частично) или, наоборот, конфликтовать [18]. В последнем случае опора на знание нормативной сочетаемости на родном языке может спровоцировать ошибки при формировании высказываний на изучаемом языке. При этом конфликт может возникать на уровне синтаксической сочетаемости: так, например, транзитивный в русском языке глагол оказывается нетранзитивным в родном языке студента и наоборот (ср. глаголы *ждать кого? что?* и *to wait for*, *слушать кого? что?* и *to listen to*, *искать кого? что?* и *to look for*, *одобрять кого? что?* и *to approve of*, *to follow what?* и *следовать за чем?*, *сопротивляться чему?* и *to resist what?*, *проникать во что?* и *penetrate what?*, *воздействовать на что?* и *to affect what?*, *обладать чем?* и *to have what?* и т. п.), не совпадают модели непрямого дополнения (ср. глаголы *взять что? у кого?* и *to take what? from whom?*, *работать где?* и *to work for what?* *жаловаться на что?* и *to complain about what?*, *обращать внимание на что?* и *to pay attention on*, *запрашивать что? (какую-то тему)* и *to touch upon/on*, *ссылаться на что?* и *to refer to*, *зависеть от чего?* и *to depend on* и т. п.), русский глагол обладает сильной синтаксической валентностью в отличие от своего аналога на родном языке студента и наоборот (ср. «сильновалентный» в русском языке глагол *зависеть* и его английский аналог *to depend*, допускающий возможность абсолютного употребления в безличной конструкции *It depends*, которое переводится на русский язык как *Когда как*) и т. п.

Конфликт норм родного и изучаемого языков может проявлять себя и на уровне лексики – пословный перевод словосочетания нормативного и уместного на родном языке оказывается недопустимым на иностранном языке (Ср.: *Я взял автобус* – типичная ошибка англоговорящих, вытекающая из стандартности конструкции *I took the bus* в английском языке; *Я куплю вам обед* – странная для русскоговорящих ошибка, нарушающая нормы русского речевого этикета и проистекающая из дословного перевода на русский язык стандартной для англоязычного культурного сценария фразы *I will buy you lunch* и т.п.).

Таким образом, существующие в сознании взрослого учащегося знания о нормативной валентности слова на родном языке могут провоцировать ошибки при формировании высказываний на языке

изучаемом. В некотором роде такая норма – «враг» педагога. Очевидно, что любого «врага» можно бояться, можно игнорировать, а можно попытаться использовать в своих целях. Нашей целью является обучение иностранных учащихся научному стилю речи. Что же в нашем случае мы должны, чтобы превратить нормативную валентность слова на родном языке в «друга» и «союзника» педагога? Как можно организовать процесс обучения с максимальной опорой на эту норму?

В процессе работы в студенческой аудитории мы попробовали использовать интуитивно заложенную в каждом учащемся тягу к поиску в изучаемом языке аналогий для наиболее частотных и коммуникативно-значимых в его языке конструкций. Так, учащимся предъявлялся стержневой глагол на родном языке и предлагалось составить самые важные и частотные, по его мнению, словосочетания с данным глаголом. Далее полученные структуры сопоставлялись с соответствующими структурами русского языка (сопоставление проводилось, разумеется, совместно с преподавателем), выявлялись случаи аналогии, контраста или частичного пересечения (с точки зрения грамматической формы, частотности, сферы употребления и коммуникативной необходимости). Такой сопоставительный подход к анализу сочетаемости позволил сфокусировать внимание учащихся на случаи несовпадения валентностей изучаемого русского глагола и соответствующего аналога на родном языке, а значит – избежать в дальнейшем ошибок интерференции.

Такой метод работы в совокупности со специальными упражнениями, направленными на то, чтобы довести навык употребления правильных норм до автоматизма, помогает предотвратить возможные ошибки, а значит – способствует формированию профессиональной коммуникативной компетенции на иностранном языке, что и является, собственно, целью нашей работы при обучении научному стилю речи.

Список литературы

1. Адмони В.Г. Завершенность конструкции как явление синтаксической формы // Ж. «Вопросы языкознания», 1958. – № 1. – С. 111-117.
2. Анохина М.А. Явление инкорпорации в английской глагольной лексике: на материале адвербиальных глаголов английского языка: дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2006. – 195 с.
3. Апресян Ю.Д. Избранные труды. – М.: Школа "Языки русской культуры", 1995. Т. I: Лексическая семантика (синонимические средства языка). – 364 с.
4. Арутюнова Н.Д. О синтаксической сочетаемости в испанском языке // Ж. «Филол. науки», 1962. – № 2. – С. 31-41.
5. Бондарко А.В. Вид и время русского глагола (значение и употребление). – М.: Просвещение, 1971. – 239 с.
6. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. – М.: Либроком, 2013. – 352 с.
7. Дорофеева Т.М. Глаголы с обязательной подчинительной связью в современном русском языке. // В кн.: «Памяти акад. В.В. Виноградова». – М.: МГУ, 1971. – С. 66-75.
8. Засорина Л.Н., Берков В.П. Понятие валентности в языке // Вестник ЛГУ, 1961. – № 8, вып. 2. – С. 133-137.
9. Касевич В.Б. Труды по языкознанию: в 2 т. / под ред. Ю.А. Клейнера. – СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2006. – Т. 1. – 664 с.
10. Кацнельсон С.Д. О грамматической категории // Вестник ЛГУ, 1948. – № 2. – С. 114-134.
11. Кацнельсон С.Д. Категории языка и мышления: из научного наследия. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 864 с.
12. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л.: Наука, 1972. – 216 с.
13. Кибардина С.М. Валентность немецкого глагола: дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1988. – 580 с.
14. Кибардина С.М. Распространители в структуре предложения. (К вопросу о реализации валентности глагола) // Единицы языка в коммуникативном и номинативном аспектах: межвуз. сб. науч. тр. – Л., 1986. – С. 94-100.
15. Левицкий Ю.А. От высказывания – к предложению. От предложения – к высказыванию: учеб. пособие. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1995. – 196 с.

16. Ломтев Т.П. Природа синтаксических явлений // В кн.: «Общее и русское языкознание». – М.: Наука, 1976. – С. 187-200.

17. Мещанинов И.И. Проблемы развития языка. – Л.: Наука, 1975. – 350 с.

18. Новикова Н.С. Коммуникативная норма и межкультурная коммуникация (прикладной аспект) // «Лексикология. Терминоведение. Стилистика». – М.-Рязань, 2003. – С. 145-150.

19. Новикова Н.С., Маханькова И.П., Хворикова Е.Г. Профессиональная языковая картина мира и ее формирование при обучении иностранцев языку специальности // «От традиций к инновациям в обучении иностранным языкам» / Сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции. – СПб: Санкт-Петербургский архитектурно-строительный институт, 2017. – С. 104-112.

20. Новикова Н.С. Коммуникативная норма и лингвистические проблемы межкультурной коммуникации // Ж. «Филол. науки», 2006. – № 2. – С. 93-100.

21. Ольшанский И.Г. Взаимодействие семантики слова и предложения // Вопросы языкознания. – 1983. – № 3. – С. 52-62.

22. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. – М.: Языки славян. культуры, 2004. – 608 с.

23. Сильницкий Г.Г. Семантика. Грамматика. Квантитативная и типологическая лингвистика I. – Смоленск: Смоленский ЦНТИ, 2006. – 255 с.

24. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / пер. с фр. – М.: Прогресс, 1988. – 656 с.

25. Урысон Е.В. Синтаксис союзов и коннекторов и теория валентностей // Вопросы языкознания. – 2013. – № 3. – С. 3-24.

26. Хворикова Е.Г., Маханькова И.П. Русский язык. Научный стиль речи. Грамматика: учебное пособие для иностранных студентов. – М.: РУДН, 2017. – 115с.

27. Хворикова Е.Г., Хворикова Е.Н. Русский язык. Научный стиль речи. Грамматика: Учебно-методическое пособие. – М.: РУДН, 2018. – 81 с.

28. Шустова С.В. К вопросу о функциональном потенциале языковой единицы (на примере семантической и синтаксической валентности) // Истор. и соц.-образоват. мысль. – Краснодар, 2013. – № 3. – С. 161-164.

29. Шустова С.В. Функциональные свойства каузативных глаголов: динамический подход / Перм. гос. ун-т, Прикам. соц. ин-т. – Пермь, 2010. – 248 с.

30. Allerton D.J. Valency grammar. In: K. Brown (Ed.) The encyclopedia of language and linguistics. – Kidlington: Elsevier Science Ltd., 2005. – Pp. 4878-4886.

31. Cech R., Pajs P. & Macutek J. Full valency. Verb valency without distinguishing complements and adjuncts // Journal of quantitative linguistics. – 2010. – No. 17. – Vol. 4. – P. 291-302.

32. Fillmore Ch. Subjects, Speakers and Roles // Semantics of Natural Languages. – Dordrecht-Holland: D. Reidel Publishing Company, 1972. – P. 1-24.

33. Willems K. Logical polysemy and variable verb valency // Language Sciences. – 2006. – No 28. – P. 580-603.

ГЛАВА 20. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ УРОВНЯМИ ВЛАДЕНИЯ РКИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Пугачев Иван Алексеевич

*доктор педагогических наук,
заведующий кафедрой русского языка Инженерной академии
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия*

E-mail: pugachev-ivan@mail.ru

Яркина Людмила Павловна

*кандидат филологических наук, доцент,
профессор-методист кафедры русского языка Инженерной академии
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия*

E-mail: yarkinalp@mail.ru

Современная социально-экономическая ситуация, характерными чертами которой являются обновление технологий, расширение и углубление международного сотрудничества, предъявляет новые требования к подготовке иностранных специалистов. Обеспечение должного уровня профессионально-коммуникативной компетенции, а именно готовности и способности к овладению с помощью русского языка научными, предметными знаниями на стадии профессионального становления, невозможно без совершенствования программ языковой

подготовки. Такие программы призваны обеспечивать не только формирование у учащихся новой языковой системы, но и освоение ими характерных для иноязычной среды норм поведения и ценностных ориентиров, критичности мышления, умения ориентироваться на рынке труда, с тем чтобы в дальнейшем успешно реализовывать полученные знания в будущей профессиональной деятельности.

В период интеграции русского языка в международное образовательное пространство большое значение придаётся унификации содержания обучения, ориентации в практике преподавания на единые рекомендации, разработанные Советом Европы и касающиеся, прежде всего, параметров описания *системы уровней* владения иностранными языками. В частности, согласно лингводидактической программе по русскому языку как иностранному, курс обучения по естественно-техническому профессиональному модулю на довузовском этапе направлен на достижение студентами-иностранцами I Сертификационного уровня владения русским языком [7, с. 4]. Данный уровень обеспечивает адекватное учебно-научное общение по завершении довузовского этапа и продолжение обучения на первом курсе учебного заведения естественно-технического профиля. Изучение русского языка в рамках основного, вузовского этапа, имеет целью развитие учебно-профессиональной коммуникативной компетенции студентов до II сертификационного уровня, или Порогового продвинутого уровня, достижение которого позволяет, не испытывая языковых затруднений, решать весь спектр инженерно-технических задач.

Другим важнейшим стратегическим ориентиром современной образовательной политики является обеспечение *непрерывности образования* как основы жизненного успеха личности: «В условиях динамичных изменений современной жизни и стремительного обновления знаний создание гибкой и динамичной системы всеобщего непрерывного образования – императив роста человеческого капитала, инновационного развития и конкурентоспособности любой страны» [6, с. 8]. Одной из главных характерных черт такой системы является «*преемственность образовательных стандартов и программ различных уровней общего и профессионального образования*» [ibid].

Словарь педагогических понятий [10] определяет «преемственность в обучении» как «установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения». Несмотря на нюансы в трактовке этого принципа, все исследователи рассматривают его с позиции систематичности и последовательности. Так, по мнению Б.Г. Ананьева, преемственность в

обучении проявляется в том, что одни знания являются опорой для других, ранее полученных, требующих глубокого анализа и развития в дальнейшем [2, с. 31]. А.В. Брушлинский считает, что суть преемственности заключается в обеспечении такой системы, при которой «каждая следующая стадия процесса [обучения] вырастает из предыдущей, являющейся ее внутренним условием, и потому все стадии неразрывно связаны между собой», что гарантирует устойчивость целого, его системность и динамику [3, с. 95].

Актуальность проблемы преемственности делает её объектом изучения самых разных наук. Многочисленные исследования посвящены изучению реализации принципа преемственности при обучении иностранным языкам. Дидактическую задачу в плане содержательной стороны обучения исследователи предлагают реализовывать путем распределения языкового материала по степени сложности и по ступеням обучения. Тем самым обеспечивается постепенное накопление знаний студентами и успешное развитие их речевых навыков и умений в соответствии с поставленными целями. Например, в [4] излагается принцип преемственности в процессе обучения, ориентированного на профессиональную сферу деятельности студентов лингвистических направлений. Авторы, вслед за Ф.М. Зиннуровой, полагают, что «профессионально-ориентированное обучение – это обучение, учитывающее потребности студентов в изучении иностранного языка, диктуемые особенностями будущей профессии или специальности» [4, с. 98]. По их мнению, без реализации принципа преемственности невозможно сформировать лингвистическую, коммуникативную, межкультурную и переводческую компетенции, необходимые для осуществления иноязычного, культурного и профессионального общения. [4, с. 104].

Особый интерес к вопросам преемственности проявляют специалисты в области преподавания русского языка как иностранного. Авторы затрагивают вопросы целесообразного сочетания приемов и методов работы на разных этапах обучения РКИ, исследуют организационно-педагогические условия преемственности обучения; в их работах излагаются технологии обеспечения преемственности при обучении различным языковым аспектам: фонетике, лексике, грамматике, а также видам речевой деятельности. [5, 8, 13, 18]. Отдельные исследования посвящены специфике последовательного изложения наиболее сложных для восприятия иностранцами грамматических тем, например, падежной системы русского языка. [8]. Автор, в частности, утверждает, что « на уроках грамматики русского языка при изучении

падежной системы преподаватель достигает успешных результатов, когда, используя полученные ранее знания, строит обучение с учетом перспективы, подготавливая иностранных учащихся к восприятию более трудного материала и закрепляя полученные грамматические навыки [8, с. 47].

Известно, что важнейшим этапом проектирования технологии обучения, обуславливающим результативность всего дидактического процесса, является этап определения цели. «Цель обучения языку есть заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения» [27, с. 106]. Заранее планируемой является и деятельность, организующая это овладение. Она заключается в разработке планов, программ, методических приемов, обеспечении средствами обучения, исходя из требований “Стандартов” с ориентацией на усредненного обучаемого. Так, при разработке программы по русскому языку для студентов Инженерной академии мы ориентировались на учащихся, подготовка которых соответствует требованиям Порогового уровня В-1-ТРКИ-1. В качестве исходной компетенции такие студенты должны быть способны *« понимать основные идеи чётких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учёбе, досуге и т. д.; уметь общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка; может составить связное сообщение на известные или особо интересующие его темы; может описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее* [21, с. 24]. Языковая компетенция как базовая составляющая коммуникативной компетенции в учебно-научной сфере общения I сертификационного уровня владения включает лексико-грамматические варианты оформления определенной логико-семантической категории, которые объединяются в блоки. Например, говоря о качественном составе, строении предмета, учащийся должен уметь использовать модели: что (Им.п.) входит в состав чего (Р.п), что (Им.п.) состоит из чего (Р.п.), что (Им.п.) содержит что (В.п.) Что (Им.п. содержится в чём (П.п.). Одни и те же коммуникативно-речевые блоки могут функционировать в материалах разных общеобразовательных дисциплин. Например, приведённые выше модели применяются в текстах по химии, физике, а также специальным дисциплинам инженерного профиля. Учащийся, решая различные коммуникативные задачи в учебно-научной сфере общения, должен уметь не только понимать и адекватно идентифицировать изученные функционально-семантические блоки, но и активно использовать в

построении монологического высказывания репродуктивно-продуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста различной формально-смысловой структуры и коммуникативной направленности с опорой на план, вопросы, таблицы, а также оперировать ими, участвуя в диалоге. К коммуникативно-речевым блокам, специфичным для естественно-технического профиля, относятся:

- определение объекта, описание явления, процесса;
- классификация объектов, явлений и предметов;
- измерение физических величин;
- описание изменения состояния, явления, предмета, объекта;
- выражение связи, зависимости между объектами, предметами и явлениями;
- описание строения, состава предмета;
- описание свойств, количественная и качественная характеристика;
- описание движения, перемещения, взаимодействия объектов;
- сравнение предметов по сходству и различию;
- описание нахождения, расположения предмета, получения веществ;
- описание применения, назначения объекта;
- характеристика взаимодействия тел;
- описание эксперимента;
- описание деятельности учёного, исследователя;
- характеристика химических реакций [7].

Нельзя не согласиться с мнением, высказанным в [19] о колоссальном значении довузовского этапа изучения русского языка. Успехи в усвоении учебного материала определяют всё последующее обучение в вузе, поскольку именно в этот период осуществляется подготовка иностранных учащихся к учёбе на основных факультетах, закладывается база для овладения специальностью на русском языке.

По завершении обучения в российском вузе технического профиля учащиеся должны достичь Порогового продвинутого уровня В2-ТРКИ-2, позволяющего *понимать общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты; говорить достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителем языка без особых затруднений для любой из сторон; уметь делать чёткие, подробные сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений* [21, с. 24]. Достижение этого уровня владения русским языком в учебно-профессиональной макросфере предполагает готовность

начать вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста соответствующего (нефилологического) профиля.

Развитие учебно-профессиональной компетенции студентов инженерно-технического профиля осуществляется поэтапно, вместе с накоплением предметных знаний. При этом каждый из этапов направлен на выработку определённых коммуникативных навыков и характеризуется собственными приёмами интеллектуальной работы, структурой и принципами организации аудиторных и внеаудиторных занятий, а также способами контроля. Целью обучения является дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов в единстве всех её составляющих (что соответствует требованиям федерального компонента государственного стандарта по иностранным языкам).

И на довузовском, и на вузовском этапе доминирует установка на обучение активному владению языком. В этой связи учебный материал описывается и предлагается в функционально-речевом ракурсе – от содержания – к форме выражения. Но если на довузовском этапе единицей обучения служит коммуникативно-речевой блок, а языковая компетенция формируется на основе изучения лексико-грамматических вариантов оформления определённых логико-семантических категорий, то на основном этапе обучения в качестве теоретической основы описания языкового компонента использована концепция коммуникативной грамматики, центральное место в которой занимают говорящая личность и текст как результат речемыслительной деятельности этой личности. В итоге единицы языка рассматриваются с учётом их функции и взаимодействия в речи, а предъявление и усвоение грамматических форм и структур в различных типах речи осуществляется на текстовой основе. В основе типологии текстов используется предложенная Е.Е. Жуковской, Э.Н. Леоновой и Е.И. Мотиной семантическая классификация имён, называющих вынесенную в заголовок тему. В этом качестве выступают представленные в языковых значениях такие понятийные категории, как *предмет, свойство, процесс, производственная деятельность* и др. Подход к построению текста как к процессу, базирующемуся на реализации семантико-синтаксических возможностей обозначающих эти понятия имён и их коррелятов, позволяет анализировать текст в единстве его формально-структурной и семантической сторон. В дидактическом плане это позволяет развивать у студентов навыки прогнозирования, закладывать основы дискурсивной компетенции. В программе выделены основные классы текстов-дискурсов, представлены их функциональные типы, типовые схемы логико-смысловой (семантической) организации: типовые компоненты, способы и средства связи между ними. По

указанным классам текстов распределены классы их составляющих: субтесты, микротексты, предикативно-релятивные комплексы. Исходя из того что целью восприятия научного текста является не определение авторской интенции и частных коммуникативных установок, а извлечение собственно научной информации, способом реализации типологических задач общения служат речевые действия, в которых на месте интенции стоит семантическая информация. При этом цели общения формулируются через темы сообщения и внутри этих тем.

В результате исследования предметной области обучающихся было установлено, что каждая наука (в нашем случае – учебная дисциплина) отбирает для себя определённый фрагмент действительности и рассматривает его под свойственным только ей углом зрения. В зависимости от профиля науки, а также от конкретной специальности определённого профиля, в зоне рассмотрения могут оказаться различные объекты. Так, для дисциплины «Общая геология» особый интерес представляют предметы природного происхождения и предметы, созданные человеком. Объектом изучения профилирующей дисциплины машиностроительных специальностей является производственный процесс. Данными наблюдениями обусловлено преимущественное внимание к текстам определённого типа и содержания в группах студентов различных специальностей.

Коммуникация как процесс человеческого взаимодействия и обмена текстуально организованной смысловой информацией невозможна без способности к вторичной текстовой деятельности разных типов. Вторичные текстовые образования активно функционируют в коммуникативном пространстве общества, и студенты должны уметь передать информацию конспективно или тезисно, изложить содержание прочитанного, услышанного с помощью иных по сравнению с оригиналом средств выражения либо использовать полученную информацию для решения других коммуникативных задач, например составлять аннотации и рефераты, применять в аргументативном дискурсе. Работе над реферативным изложением научного текста уделяется особое место, поскольку в ходе её осуществления у учащихся вырабатываются навыки анализа и систематизации научно-технической информации по теме проводимых исследований, формируется необходимая база для создания их собственных речевых произведений научного характера. В предлагаемой программе механизм реферирования рассматривается на уровне предложения, исходя из того, что объектом для реферативной трансформации может стать содержание любого предложения исходного текста. Таким образом, учебное реферирование – это возможность

расширения, углубления системных знаний учащихся в области синтаксиса, словообразования и лексики русского языка и на этой основе закрепление и развитие навыков текстоосмысления и текстопорождения.

Неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции будущих специалистов, владеющих иностранным языком, являются дискуссионные навыки, так как участие в дискуссиях представляет для них профессионально значимую ситуацию интерактивного общения. Функциональные возможности дискуссионного общения велики: оно выступает как инструмент познания, важнейшее средство развития речевых и интеллектуальных способностей личности, следовательно, очевидна дидактическая и воспитательная значимость его как аспекта обучения, в ходе которого формируются умения выслушать и правильно понять собеседника, аргументированно высказать собственное суждение, найти верное решение какой-либо проблемы. Именно обучение дискуссионному общению позволяет в полной мере воспитать в студентах толерантность, столь необходимую как при обучении в вузе, ориентированном на интернациональную аудиторию, так и для трудовой деятельности в многополярном мире. В программе предлагаются методики формирования операционной базы, стратегии и тактики речевого взаимодействия в ходе дискуссионного общения.

Для того чтобы наглядно представить, насколько возрастает коммуникативная компетенция учащихся на II уровне владения профессиональной речью по сравнению с I уровнем, достаточно сопоставить предусматриваемые навыки, например, в письменной речи.

В-1 ТРКИ-1	В-2 ТРКИ - 2
Студенты данного уровня владения языком должны уметь: - составить письменное высказывание репродуктивно-продуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста в соответствии с коммуникативной задачей	Студенты данного уровня владения языком должны уметь: - передать содержание чужой речи с разной степенью точности и полноты, с элементами оценки, сослаться на источник информации;

<p>- составить план прочитанного текста (вопросный или номинативный)</p>	<p>- составить план, конспект (краткий, подробный), аннотацию, реферат (монографический и обзорный, информативный и резюме, объективный и оценочный);</p>
<p>- записать ключевые фрагменты прочитанного или прослушанного текста, используя принятые сокращения и символику</p>	<p>- производить содержательно-оценочную переработку текста: формулировать свою точку зрения и давать оценку содержания текста с этих позиций; обобщать информацию двух или более текстов;</p>

Чтобы определить, как соотносятся довузовский и вузовский этапы обучения, и обеспечить необходимую преемственность, следует предварительно проконтролировать реальный уровень языковой подготовки учащихся и установить степень их готовности к осуществлению деятельности по овладению русским языком в новых условиях обучения. С этой целью проводится входное тестирование, в ходе которого проверяются сформированные компетенции. Обнаруженные пробелы в знаниях и умениях затем компенсируются путем внесения необходимых поправок в учебные планы. Ситуация заходит в тупик, если выясняется, что значительное количество поступающих в Инженерную академию студентов демонстрируют уровень владения языком, весьма далекий от предусмотренного. Так, недавний анализ выполненных студентами контрольных работ показал высокий процент грамматических ошибок, заключавшихся в неверном построении словосочетаний, простых и сложных предложений. Например: *Нефть использует как топливо; Пластмассы применяются с техникой; Материал обладает высокими свойствами*. Были отмечены частые нарушения в управлении глаголов (*интересоваться эксперимента*), в использовании согласованных и несогласованных определений (*обладать высокими теплоизоляционными свойствами*), в согласовании субъекта и предиката (*Атомы являются электрически нейтральные*). При оценке работ на текстовом уровне вызвало сожаление обилие ошибок, связанных с нарушением законов логики мышления во время изложения материала, неувязки и искажения в построении причинно-следственных связей. В результате успешно выполнили тест 3 студента из 57; 39 студентов показали удовлетворительные результаты, 15 студентов с тестом не справились.

Преподаватели основного этапа в таких случаях оказываются перед сложной дилеммой: строить дальнейшее обучение, руководствуясь образовательными стандартами и нормативными документами, разработанными в рамках Болонского процесса, или отталкиваться от реальных знаний учащихся. Положение осложняется наличием отдельных студентов, прекрасно усвоивших программу предшествующего этапа и готовых учиться в соответствии с новыми требованиями. Вероятно, всех этих проблем удалось бы избежать при соблюдении обязательности сертификационного тестирования для желающих получить образование в России. А для добровольного прохождения этой дорогостоящей и стрессовой процедуры «самоутверждение и удовлетворение от собственных достижений в изучении русского языка» [11 с. 112] не кажутся студентам из стран Африки, Азии и Латинской Америки (основной контингент иностранцев в РУДН) достаточными мотивационными факторами.

Как же обеспечить столь серьезный качественный скачок во владении языком с учетом упущений и отставания предыдущего этапа? Талант и трудолюбие отечественных преподавателей могут творить настоящие чудеса, но все же достижение такой компетенции невозможно, как нам кажется, без активного включения в образовательный процесс самого обучающегося, внедрения тех идей и постулатов личностно-ориентированного подхода к обучению, которые адекватны образовательным задачам, решаемым в сложившихся условиях российской высшей школы.

Преимственность, по мнению ряда учёных, характеризуется не только взаимосвязью и взаимной обусловленностью знаний в содержании и методах обучения, представленных в программах, учебниках и методических руководствах. Не меньшее внимание следует уделять рассмотрению этого вопроса с позиции деятельности учащихся, учета качественных изменений, происходящих в личности. Так, например, Л.Д. Санина определяет компоненты преимущественности в контексте гармоничного сочетания ценностного, личностного и деятельностного подходов к реализации концепции непрерывного образования. [23]. Современные психологи и психолингвисты (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, М.Н. Берулава, В.В. Сериков и др.) полагают, что суть преимущественности заключается в целенаправленном и последовательном формировании в студентах тех качеств, которыми должна обладать "языковая личность" (термин Ю.Н. Караулова). Преподавателям предлагается перенести акцент с деятельности, направленной на усвоение студентами знаний и проверки прочности их запоминания, на развитие

познавательных навыков обучающихся, формирование способности принимать самостоятельные ответственные решения, отстаивать собственное мнение, критически осмысливать свой и чужой опыт. Студенты должны научиться воспринимать процесс обучения как вдумчивый творческий процесс познания мира, где преподаватель ставит проблему, а затем начинается совместный поиск ее решения.

В чистом виде, без критического осмысления и переработки использование лично-ориентированной технологии обучения (российского аналога американского гуманистического образования²) вряд ли возможно. Ведь, как справедливо отмечено в [22, с. 82-83], преподавателю придется создать на научной основе психологический портрет каждого студента, разработать для него персональную образовательную траекторию и, опираясь на неё, поддерживать успешную учебную мотивацию, исходя из индивидуальных предпочтений и интересов. Необходимо будет также обеспечить различный уровень сложности предлагаемых вариантов учебного материала, дифференциацию логических операций, используемых для его усвоения, варьирование степени креативности заданий, сочетаемости психических процессов, требующихся для их выполнения. По нашему мнению, при существующей урочно-групповой форме проведения занятий, высокой аудиторной нагрузке преподавателя нереально обязать его заниматься специальным конструированием учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля в расчете на каждого конкретного студента, сидящего в аудитории. Представляется, что обучение языку не должно превращаться из самостоятельной цели лишь в средство изучения личностных проявлений ученика. К тому же нереальность организации учебного процесса с учетом индивидуально-личностных, национальных и культурных особенностей представителей 502 народов мира, приехавших из 148 стран³, очевидна. Предоставим им самим вычерчивать траекторию развития своей личности и проследивать его динамику в ходе преобразования наличного опыта, несмотря на то, что, по мнению некоторых ученых, [20, с. 25] подобная методика может служить полезным инструментом для обеспечения эффективности образовательных воздействий.

² Кстати, чрезмерное увлечение в США гуманистическим уклоном в обучении привело к резкому падению уровня академического образования, что было в итоге расценено как угроза национальной безопасности, вызвало создание в 1991 году Национального совета по стандартам и разработку стандартов по основным предметам в целях укрепления традиционной знаниевой парадигмы. Подробнее см. [15,16]

³ Данные взяты с сайта РУДН <http://www.rudn.ru/?pagec=3743>

Признание студента основным субъектом процесса обучения в вузе предполагает не столько учет его индивидуальных личностных характеристик, сколько разделение с преподавателем меры ответственности за достигнутые результаты. Если в современной образовательной парадигме целью обучения становится «формирование самостоятельной личности, мотивированной к получению дальнейшего образования в течение всей жизни» [12, с. 1853], то для ее достижения необходимо наличие определённой образовательной среды.

Мы согласны с Е.В. Ширшовым в том, что «учитель или компьютер должны обеспечить организацию собственной активности учащихся и управление этой активностью, а не быть только источниками предоставления информации» [26, с. 140]. Такая позиция не противоречит современным дидактическим представлениям. Так, теоретик и активный пропагандист личностно-ориентированного подхода к образованию И.С. Якиманская считает важнейшим показателем успеваемости меру самостоятельности, продуктивности, гибкости, критичности мышления [28]. Активное стимулирование студента к образовательной деятельности должно предусматривать возможность его самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями.

От этапа к этапу происходят качественные и количественные изменения коммуникативной компетенции обучающегося: расширяются коммуникативные потребности, тематика и набор ситуаций общения; усложняются и вытекающие из коммуникативных потребностей коммуникативные задачи, решение которых требует более совершенных умений во всех видах речевой деятельности, овладения всё возрастающим объёмом языкового и речевого материала. Обучение учебно-профессиональному общению неразрывно связано с развитием способностей студентов к самостоятельной познавательной деятельности. С каждым этапом совершенствуется их умение планировать учебные действия, добиваться поставленных целей, осуществлять самоконтроль. Представляется, что в дальнейшем роль самоподготовки и самообразования будет только возрастать. Суть личностно-ориентированного подхода нам, вместе с И.А. Цатуровой и ее сторонниками [20, 24, 25], видится в том, чтобы создать все необходимые условия для совершенствования личности студента, развития в нём инициативности, способности самостоятельно и осознанно выбирать оптимальные способы приобретения иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для обучения специальности в стране изучаемого языка, для общения на русском языке в социально-бытовой, культурной и профессиональной сферах.

Создание таких условий потребует существенной реорганизации учебного процесса на основах интеграции образования, науки и высокотехнологического производства.

Во-первых, у студента должно появиться время для самоподготовки и самообразования. Как утверждает профессор Лев Любимов, один из создателей Высшей школы экономики⁴ международная образовательная система не допускает недельной контактной нагрузки на учащегося больше 20-22 часов (как в школе, так и в университете), а у нас такая нагрузка составляет 30-36 ч. При приведении аудиторной нагрузки в соответствие с международными нормами освободившиеся часы могли бы стать физической основой для самостоятельной работы студентов. Изменения в этом случае коснулись бы и роли преподавателя, с которого была бы снята обязанность воспроизведения на уроках полного материала учебника. Преподаватель направлял бы свои усилия на то, чтобы ориентировать учащихся в потоке информации, указывая необходимые ресурсы и проходя вместе со студентами при прямом контакте наиболее трудные для усвоения места.

Во-вторых, самостоятельная работа студента должна сопровождаться всеобъемлющим методическим обеспечением, которое предоставляет возможность выбора вариантов решения поставленных задач в соответствии с субъектным опытом и позволяет использовать наиболее адекватные и актуальные для обучающегося способы усвоения учебного материала. При этом можно не учитывать психологические характеристики студентов во всем их разнообразии, достаточно опереться на относительно стабильный личностный набор познавательных процедур, составленный И.Б. Авдеевой и названный ею *лингвокогнитивным портретом* иностранных учащихся инженерного профиля. [1, с. 46]. Создание таких методических материалов должно быть обеспечено либо извне, силами специальных научно-методических центров, либо путем перераспределения учебной нагрузки преподавателей-практиков за счет сокращения аудиторных часов в пользу времени, выделяемого на учебно-методическую деятельность.

В-третьих, не терпит отлагательства решение проблемы технического оснащения учебного процесса. Появление обучающих компьютерных программ предполагает наличие компьютерных классов, где можно их использовать. Кроме этого, продуктивная профессиональная деятельность в любой сфере во многом обеспечивается уровнем сформированности проектной культуры [9, с. 230]. Для осуществления проектной деятельности необходимы мультимедийные помещения,

⁴ цит. по [9]

оборудованные проекционными экранами, проекторами, а также другими техническими средствами обучения.

При этом важнейшим условием эффективного управления процессом обучения останется грамотная организация контроля, обеспечивающего обратную связь на постоянной основе. Поскольку содержание контроля неразрывно связано с методической концепцией, лежащей в основе организации учебного процесса, в качестве объектов контроля выдвигаются, прежде всего, виды речевой деятельности, что не исключает учёта степени усвоения учащимися лексико-грамматических форм в том виде, в каком они функционируют в реальной коммуникации. Необходим правильный выбор форм и приёмов контроля, адекватных объекту контроля и обеспечивающих объективность полученных результатов, что позволило бы дать точную оценку и определить рекомендации по коррекции учебной речевой деятельности обучающихся и методической деятельности преподавателя. Дифференцированные параметры оценки по видам речевой деятельности и аспектам языка, их качественная и количественная интерпретация предусмотрены лингводидактическим тестированием. Подобное тестирование целесообразно проводить в качестве итоговой аттестации в специально созданных центрах. Кроме того, подготовленные специалистами-текстологами лингводидактические тесты при наличии ключей могут и должны стать неотъемлемой частью самостоятельной работы учащихся.

В заключение, обобщая все вышесказанное, повторим, что уровень знаний устанавливается не относительно самого студента, не в сравнении с другими, а относительно существующих образовательных стандартов, для достижения которых обучающийся должен использовать, помимо аудиторных занятий, все имеющиеся ресурсы, а именно самообразование, репетиторов, технические средства и т.п. Ведь критерием качества обучения иностранному языку была и остается иноязычная коммуникативная компетентность. Соответствие предусмотренным нормам и обеспечивает преемственность между различными этапами обучения и, следовательно, его непрерывность.

Список литературы

1. Авдеева И.Б. Обучение языку специальности иностранных учащихся инженерного профиля с учетом их когнитивных стилей // *Alma mater* (Вестник высшей школы) – № 7. – 2015. – С. 46-53.
2. Ананьев Б.Г. О преемственности в обучении // *Советская педагогика*, 1953. – № 2.

3. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). – М.: Мысль, 1979. – 230 с.

4. Вдовиченко Л.В., Костюнина М.В. Преемственность в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам в вузе // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики, 2015. – № 2 (12). – С. 98-105 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-v-professionalno-orientirovannom-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-vuze> (дата обращения: 08.06.2018).

5. Гладышева М.К., Людчик Н.Н. О преемственности в обучении грамматике русского языка иностранных студентов на начальном и основном этапах обучения. Электронный ресурс. – URL: <https://www.bsmu.by/> (дата обращения: 09.06.2018)

6. Государственный Совет РФ. Доклад. О Развитии образования в Российской Федерации. Москва. 24 марта 2006. URL: www.rsr-online.ru/doc/2006-03-24/Gossovet.pdf

7. Есина З.И. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Первый и второй сертификационные уровни. Естественно-технический профиль [Текст] / З.И. Есина, Н.И. Соболева, Т.И. Василишина, И.А. Пугачёв, Л.П. Яркина. – М.: РУДН, 2013. – 89 с.

8. Злобина С.А. Реализация принципов преемственности и перспективности в учебных пособиях по грамматике РКИ при обучении иностранных учащихся падежной системе русского языка // Молодой ученый. – 2010. – № 11. Т.2. – С. 124-127. URL: <https://moluch.ru/archive/22/2311/> (дата обращения: 06.06.2018).

9. Коваленко Ю.А. Никитина Л.Л. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза. // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – С. 229-231.

10. Коняева Е.А., Павлова Л.Н. Краткий словарь педагогических понятий: учебное издание / Е.А. Коняева, Л.Н. Павлова. – Челябинск: Изд-во Челяб.гос.пед.ун-та, 2012. – 131 с.

11. Корчагина Е.Л. В интересах взаимопонимания. К 10-летию сертифицированного тестирования по программам Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. М.: Русский язык за рубежом. – № 5. – 2006. – С. 108-115.

12. Корчагина Е. Л. Актуальные задачи методики преподавания РКИ в условиях формирования новой русской образовательной среды // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – № 5. – С. 1852-1857. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28384319>

13. Курбанова О.В. К вопросу о преемственности в преподавании русского языка как иностранного // В мире науки и искусства: вопросы

филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. XLVIII междунар. науч.-практ. конф. № 5 (48). – Новосибирск: СибАК, 2015. – С. 25-31.

14. Лаптева С.А. Личностно-ориентированное обучение (Обзор психолого – педагогических исследований учёных и практиков) 2012. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2011/12/14/lichnostno-orientirovannoe-obuchenie> (дата обращения: 15.03.2018).

15. Лещинский В.И. Личностно ориентированное (Россия) и гуманистически ориентированное (США) образование: опыт сравнительного анализа. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=339 (дата обращения: 15.03.2018).

16. Лещинский В.И. Социально-педагогические барьеры реализации «личностных» инноваций в современном российском образовании. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=153 (дата обращения: 16.03.2018)

17. Личностно-ориентированное образование. Авторская концепция А.А. Плигина. URL: <http://www.pligin.ru/public.html> (дата обращения: 16.03.2018)

18. Логинова И.М. О преемственности между грамматическим и фонетическим аспектами в обучении русскому языку как иностранному. // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2014. – № 1. – С. 41-48.

19. Макаревич Т.В. Соотношение этапов обучения и уровней владения РКИ в высшей школе: состояние и перспективы. // Русский язык за рубежом, 2010. – № 2. – С. 41-49.

20. Носова Е.П. Психолого-педагогические условия выявления и поддержки индивидуальной образовательной траектории ученика (при обучении физике) // автореферат дис. канд.псих.наук. – Москва: 2009.

21. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка (русская версия). – М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике; Московский государственный лингвистический университет, 2001-2003. – 259 с.

22. Пугачев И.А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография / И.А. Пугачев. – Москва: РУДН, 2016. – 483 с.

23. Санина Л.Д. Преемственность и перспективность начального образования: теория и практический опыт / Л.Д. Санина // Начальная школа: плюс – минус, 2001. – № 9. – С. 42-48.

24. Соболева Е.А. Внедрение коммуникативно-деятельностного подхода в практику обучения иностранному языку // Педагогический журнал, 2017. Т. 7. – № 4А. – С. 98-107.

25. Цатурова И.А. Многоуровневая личностно-ориентированная система языкового образования в высшей технике. / Журнал Образование и общество. – Орловское государственное управление по печати, 2003. – С. 26-32.

26. Ширшов Е.В. "Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов: моногр. / Е.В. Ширшов, О.В. Чурбанова. – Архангельск: Изд-во Арханг. гос. техн. ун., 2005. – 307 с.

27. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

28. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. URL: http://koi.tspu.ru/koi_books/nikolskaya2/rtloo.htm (дата обращения: 15.03.2018)

ГЛАВА 21. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

*Решетникова Валентина Валентиновна
старший преподаватель
Российского университета транспорта,
Москва, Россия
E-mail: valentia_ros@mail.ru*

Одним из условий развития образования является изучение и внедрение в учебный процесс современных технологий, которые расширяют возможности студентов, способствуют развитию их интеллектуальных возможностей и создают благоприятные условия учебной деятельности.

Сфера применения компьютерных технологий в обучении иностранного языка необычайно широка: они могут быть эффективно использованы для ознакомления студентов с новым учебным материалом,

с новыми образцами высказываний, а также в роли предмета для осуществления контроля.

В последнее время особенно актуальной стала проблема поиска новых, более эффективных методов и способов обучения иностранцев русскому языку, разработки инновационных, профессионально направленных технологий. Преподаватели РКИ в высших технических учебных заведениях стремятся достичь наилучших результатов и повысить скорость и качество овладения русской технической лексикой.

Выведение на первый план необходимости формирования компетенций межкультурного общения требует пересмотра базовых понятий методики преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного, в частности ее принципов как методико-дидактической основы, на которой создается учебный процесс. Существуют разные подходы выделения и классификации таких принципов, но неизменным остается положение о том, что принципы определяются целями обучения иностранным языкам и служат основой для планирования курса обучения, контроля и оценки результатов, достигнутых в процессе овладения языком. В отечественной методике общепринятой считается классификация принципов обучения иностранным языкам, в которой выделяются:

а) дидактические принципы – наглядности, посильности, силы, осознанности, научности, активности, воспитательного обучения, индивидуализации;

б) методические принципы – коммуникативности, доминирующей роли упражнений, взаимосвязанного изучения видов речевой деятельности, учета родного языка.

В классификации Г. Роговой дидактические принципы, которые называются общедидактическими (общеметодическими), обозначены те же самые, но порядок их размещения изменен, что свидетельствует о смещении акцентов в важности их для эффективности обучения. На первый план выведен принцип воспитательного обучения [7, с. 26]. Это полностью согласуется с одной из ведущих современных устойчивых тенденций иноязычного обучения в высших технических учебных заведениях: ориентация учебно-воспитательного процесса на личность студента. Наиболее полно эта тенденция реализуется в обучении, основанном на личностно-ориентированном подходе. Такой подход дает возможность превратить информационно-сообщающее обучение в обучение развивающее, которое направлено на воспитание и развитие личности студента: всестороннее развитие психической деятельности,

мыслительной деятельности, которое охватывает познавательные процессы, волю и чувства.

Умственное развитие человека, как психологическая категория, характеризуется иерархичностью построения и совокупностью признаков, которые лежат в основе определения критериев такого развития. Первый уровень или критерий, который легко выявить и оценить, включает знания, объем их запасов и степень организованности в системы. Второй критерий связан с овладением методами и приемами умственной деятельности. Третий, самый сложный уровень, определяет сформированность качественных характеристик ума: активность, самостоятельность, продуктивность, гибкость, критичность. Выведение принципа воспитания и развития студента на первую позицию предусматривает построение учебного процесса с учетом обозначенных критериев. Так, первый критерий тесно связан с содержанием обучения. С точки зрения педагогической психологии в содержание обучения следует включать информацию, которая:

- понадобится в развитой форме студенту как социально-зрелому субъекту собственной жизнедеятельности;
- не окажет негативного влияния на развитие морального сознания;
- сформирует умение самостоятельно пополнять знания и овладевать новыми видами профессиональной и социально значимой деятельности;
- обеспечит всестороннее (интеллектуальное, моральное, эстетическое) развитие субъекта обучения.

Интериоризация знаний происходит в ходе процесса обучения, разнообразные виды которого обобщены в науке как четыре основных типа:

- информационно-сообщающий;
- пояснительно-иллюстративный;
- проблемно-эвристический, или исследовательский;
- проектный.

Обучение иностранному языку профессиональной направленности базируется на двух последних типах учебного процесса с использованием инновационных технологий, которые способствуют активному развитию студентов. Наиболее действенными инновационными технологиями [2, с. 82] на современном этапе считаются такие:

1. *Свободная технология открытой школы*, которая пропагандирует свободу индивидуального выбора и требует ответственного отношения студента к собственному обучению. Использование этой технологии предусматривает

а) овладение студентами умениями целеопределения, планирования, организации, выполнения запланированного;

б) построение учебного процесса на партнерских основах в субъектно-субъектном взаимодействии и обеспечение реального участия студентов во всех этапах деятельности;

в) целенаправленное и эффективное формирование навыков рефлексии, контроля и самоконтроля, оценки и самооценки, коррекции и самокоррекции;

г) развитие креативности за счет увеличения количества открытых творческих заданий, не имеющих однозначных решений,

д) опора на субъективный опыт студента,

е) широкое использование активных и интерактивных технологий;

ж) создание ситуации успеха.

2. *Диалогическая технология*, направленная на развитие интеллекта студента как диалогизма сознания путем привлечения к диалогу культур, поколений с целью формирования непредвиденного и самобытного интеллектуального самовыражения и креативного мышления.

3. *Технология обучения в сотрудничестве*, которая делает ударение на необходимости развития индивидуальной ответственности и коммуникативных навыков для выполнения общего задания, достижения общей цели в формате работы в команде. В обучении иностранным языкам профессиональной направленности эта технология широко используется в режиме парной работы, работы в группах. Работа в парах может рассматриваться как работа в минигруппах, которые состоят из двух человек, однако оптимальным считается состав группы из трех-пяти студентов. Большее количество студентов в группе разрушает главное преимущества групповой работы – возможность предоставления достаточного времени для иноязычной коммуникации каждому студенту. В менее численной группе возможность интеракции с разными коммуникантами сужена и диапазон вариантов развития коммуникации ограничен. Особенностью взаимодействия преподавателя и студентов при использовании технологии обучения в сотрудничестве является то, что студенты берут на себя инициативу обращения к преподавателю с целью выяснения непонятных вопросов или высказывания предложений по поводу тематики и видов работы на занятии.

Технология обучения в сотрудничестве помогает создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся различных учебных ситуациях. Взаимодействие обучающихся в парах или группах обеспечивает практическое использование языка в ситуациях, моделирующих реальную действительность. Данная технология развивает

у учащихся потребность постоянно совершенствовать свои речевые и творческие способности. Для успешного взаимодействия в различных ситуациях общения используют метод ролевого общения. Продуктивен метод сравнения, позволяющий сопоставить факт родной культуры и культуры изучаемого языка, а также провести параллель сравнения традиций, обычаев, манер, праздников и достижений. Сопоставление и оценивание, как правило, происходит в ситуациях речевого общения. Обучающиеся знают, что для того, чтобы диалог культур состоялся и стал реальностью, необходимо строго соблюдать все шаги следующего алгоритма: 1) установить контакт с собеседником; 2) запросить и дать информацию по ходу беседы для решения поставленной коммуникативной задачи; 3) начать, поддержать и закончить разговор; 4) выразить свое отношение к обсуждаемому вопросу; 5) выяснить мнение и отношение собеседника; 6) четко ориентироваться в фактах иноязычной культуры и уметь дать оценочное описание фактов, реалий и событий адекватно интерпретировать факты иноязычной культуры, проявляя чувства такта и толерантности.

4. *Личностно-ориентированная или личностная* технология, направленная на саморазвитие студента с поддержкой его в создании собственной целостной картины мира на основе научно-технического и культурного достояния человечества благодаря полноценному становлению основных линий психического развития – наблюдения, мышления, практической деятельности. Основой личностной технологии выступает комплексный подход, который

- ориентирует построение системы развития на целостную личность, а не на отдельные ее качества,

- способствует всестороннему развитию личности, которое является результатом комплексного решения воспитательных и развивающих задач.

5. *Активирующая технология*, которая главной целью провозглашает повышение познавательной активности с помощью широкого использования проблемных ситуаций с опорой на познавательную активность и познавательную мотивацию. На важности мотивации как активизирующего фактора всегда делали акцент представители разных научных школ. С точки зрения представителей бихевиоризма, мотивация определяется как ожидание подкрепления, то есть вознаграждения. Теория подкрепления играет значительную роль в стимулировании изучающих иностранный язык в процессе достижения определенных целей. С другой стороны, сторонники когнитивной психологии, не преуменьшая значения подкрепления, подчеркивают особое значение самовознаграждения.

6. *Формирующая технология*, ориентированная на умственное развитие студента посредством формирования умственных действий с их четкой этапизацией: мотивация, составление схемы ориентировочных действий, материализованное действие, вербально-представленное действие, умственное действие.

Широкое и системное внедрение рассмотренных инновационных технологий в обучении русскому языку профессиональной направленности иностранных студентов обеспечивает построение учебного процесса на общедидактических и методических принципах с предоставлением приоритета принципу развития и воспитания целостной личности, способной к эффективному функционированию в культурной и профессиональной среде. Применение этих технологий дает возможность осуществлять русскоязычную подготовку специалистов по так называемому треугольнику знаний: обучение – инновации – производство, поскольку наряду с высоким уровнем владения русским языком готовит их к творческому, креативному подходу к будущей профессиональной деятельности.

Все рассмотренные инновационные технологии являются неотъемлемой частью современного образования, показателем «продвинутости» и учебного учреждения, и преподавателя, и студента. На настоящий момент они включают достаточно большое количество инструментов и вариативные приемы их использования. Актуальным становится не сам факт использования инновационных технологий в образовательном процессе, а вопрос эффективности их применения для достижения целей обучения. Изменились цели обучения, изменились условия обучения, в целом, изменилось многое. Во-первых, значительно возрос поток поступающей информации, изменились формы подачи и передачи информации, изменилась или совсем исчезла «система координат», которая призвана определять поступающую информацию по принципу «важное/второстепенное» и, тем самым, регулировать процессы понимания и усвоения информации. Во-вторых, изменился сам студент. Он владеет современными техническими средствами (компьютер, сотовый телефон, смарт-фон, i-pad и многое другое) и видами общения (SMS, чат, форум и т.д.). В результате изменений окружающего мира – мира информации и технологий, у школьников и студентов наблюдается изменение мыслительных способностей, наблюдается появление так называемого «клипового» мышления. В-третьих, изменились или, если сказать точнее, меняются средства (в том числе и технические) и технологии обучения. Но не будем забывать, что технологии обучения не появляются сами собой, это есть плод вдумчивого рассуждения,

творчества учителей и преподавателей, которые предлагают новые формы обучения в силу изменившейся обстановки. И эти новые технологии представляют собой синтезированные формы, направленные на решение нескольких задач процесса обучения: от развития мыслительных способностей до формирования практических навыков.

На современном этапе обучения иностранных студентов-нефилологов русскому языку основное внимание уделяется его коммуникативной направленности, формированию коммуникативной компетенции. Понимание важности русского языка для овладения будущей специальностью есть у всех студентов-иностранцев. А их профессиональная подготовка представляет собой сложный комплексный процесс, в котором усвоение знаний по иностранному языку неотделимо от обучения языку специальности. Профессиональная направленность процесса обучения языку приводит студентов-иностранцев к осознанию необходимости овладения им как инструментом получения высшего специального образования и, следовательно, определяет у них степень мотивации изучения русского языка. Проблема повышения уровня мотивации обучения на продвинутом этапе в современной методике преподавания стоит довольно остро и связывается с оптимизацией и индивидуализацией обучения путем как формирования и поддержания конкретного мотива обучения, так и организации активной творческой деятельности учащихся.

Первым этапом обучения иностранного студента в российском вузе является подготовительный факультет или подготовительное отделение. Главной задачей подготовительных факультетов является подготовка иностранных учащихся к учебе в вузе на основных факультетах, и этому служит вся система обучения на подготовительном факультете: предметам естественно-научного профиля (в том случае, если это будущие студенты-нефилологи), русскому языку, а также языку специальности – научному стилю речи по профилю будущей специальности иностранного учащегося. Однако в выражении «по профилю будущей специальности» акцент (вольно или невольно) делается на отсроченную необходимость знания иностранными учащимися языка специальности – т.е. с момента его учебы на первом курсе, в то время как в действительности овладение языком специальности является коммуникативной потребностью иностранных учащихся уже на самом подготовительном факультете, как только они начинают изучать предметы естественно-научного цикла. Специфической чертой начального этапа является интенсификация обучения русскому языку, что обусловлено необходимостью в сжатые сроки овладеть языком в объеме, обеспечивающем возможность осуществлять на нем учебную

деятельность. С помощью интенсивных методов обучения удастся за сравнительно короткий отрезок времени сформировать и активизировать навыки и умения практического владения русским языком в пределах ограниченного набора тем и ситуаций, представляющих повышенный интерес для студентов. Тем самым в ходе интенсивного обучения максимально учитывается мотивационная сторона обучения. Успех в работе во многом зависит от квалификации преподавателя, комплектования учебной группы в результате предварительного тестирования, а также наличия учебных комплексов, рассчитанных на применение именно интенсивного метода.

Одним из наиболее эффективных средств оптимизации процесса обучения на подготовительном факультете является организация действенной системы контроля языковой подготовки студентов. Правильно организованная система контроля не только выполняет контролирующую функцию, но и помогает корректировать и совершенствовать методику преподавания, то есть является важным орудием управления учебным процессом. Контроль знаний, умений и навыков по русскому языку на подготовительном отделении предлагается осуществлять по кредитно-модульно-рейтинговой системе, имеющей, на наш взгляд, безусловные преимущества перед традиционной, которая не реализует сегодня обучающие, развивающие, стимулирующие и контролирующие функции в полном объеме. «Модульно-рейтинговая система оценки знаний студентов – это система непрерывного контроля в течение всего времени изучения дисциплины и представляет собой условную балльную систему результатов учебной деятельности студентов» [3, с. 3]. Модульно-рейтинговая система является мощным стимулом учебной деятельности. Она обеспечивает регулярность всестороннего контроля усвоения студентами конкретного языкового и речевого материала. Модульно-рейтинговая система контроля позволяет добиться более высокой степени объективности и упрощает мониторинг качества обучения. Модульно-рейтинговая система контроля формирует у студентов навыки самостоятельности. Она выполняет важнейшую обучающую функцию. Многобалльная оценка учебной работы студентов имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционной пятибалльной:

- психологически воспринимается иностранными студентами иначе, так как оцениваются приобретенные умения;
- создается атмосфера состязательности, которая стимулирует их на получение дополнительных баллов;
- индивидуализируются требования к студентам, так как предложенные задания различной сложности и оцениваются по-разному;

налаживается систематический контроль за усвоением учебного материала.

Модульно-рейтинговая система контроля должна учитывать все формы работы иностранных студентов. Обязательным условием рейтинг-контроля является информирование студентов о системе оценивания, о выставлении баллов за различные виды работ. Такая открытость способствует демократизации учебного процесса, повышает мотивацию студентов к успешной работе. Таким образом, оптимизация обучения достигается внедрением новых подходов к обучению, усовершенствованием традиционных и введением инновационных методов преподавания, внимательным отношением к принципам обучения в рамках избранного методического направления, действенной системой контроля, что позволяет решать вопрос о том, как и какое содержание следует отбирать, какие материалы и приемы использовать для активизации резервных возможностей студентов, для интенсификации их учебной деятельности как деятельности коммуникативной.

Изучение естественно-научных дисциплин иностранными учащимися на подготовительном факультете начинается в условиях крайне ограниченного знания ими русского языка. Это выдвигает, в свою очередь, определенные требования к курсу научного стиля речи на подготовительном факультете:

- тщательного отбора лексико-грамматического, а также терминологического материала, необходимого, с одной стороны, для понимания естественно-научных предметов, а с другой стороны, посильного для усвоения в условиях ограниченного знания русского языка;

- определенного набора научных текстов, способных продемонстрировать все типы научных текстов хотя и в ограниченном объеме, но системно;

- и наконец, единой цельной системы/стратегии работы с научными текстами, которая обеспечила бы иностранным учащимся умение извлекать нужную информацию и перерабатывать ее в определенных целях.

Последнее требование связано с тем, что сложный комплексный характер целей при работе с научными текстами на подготовительном факультете (формирование у иностранных учащихся коммуникативной компетенции в области чтения – изучающего вида, говорения – монологической речи, письменной речи – конспектирования, аудирования – слушания и записи лекций со слуха), далеко не всегда, по нашему мнению, обеспечивает единую сквозную линию при обучении этим

сложным видам речевой деятельности и потому необходимо формировать у студента четкое понимание иностранными студентами, как с этими текстами работать. И потому на подготовительном факультете необходимо сформировать главное, базовое умение для всех видов речевой деятельности – умение выделять основную информацию и передавать ее в трансформированном виде, что, как известно, служит одним из основных признаков понимания прочитанной или прослушанной информации. Именно такой подход при обучении иностранных учащихся подготовительного факультета научному стилю речи позволит поставить четкую, минимизированную задачу, и ее реализация даст возможность учащимся в достаточной степени научиться работе с учебно-научной литературой.

Остановимся на практическом использовании инновационных технологий в курсе русского языка как иностранного на всех этапах обучения. Активные и интерактивные методы постепенно входят в практику образовательной деятельности российского преподавателя, от которого требуется смена «знаниевой» модели обучения на «компетентностную», реализуемую как раз посредством активных методов обучения, под которыми на практике обычно понимают следующие методы [4, с. 17]:

а) проблемного обучения (создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активная самостоятельная деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей);

б) проектного обучения, целью которого является получение результата при решении некоторой значимой теоретической или практической задачи в результате самостоятельной деятельности учащихся с обязательной презентацией достигнутого результата;

в) обучения в сотрудничестве, предполагающее совместную учебно- познавательную, творческую и прочую деятельность учащихся в группе; [6, с. 255]

г) деловых игр как «воссоздания контекста будущего труда в его предметном и социальном аспектах» [4, с. 29];

д) case study (кейс-стади) – метод конкретных ситуаций / деловых ситуаций / кейс-метод, заключающийся в «инициировании самостоятельного изучения ситуаций студентами, формировании их собственного видения проблем и их решения, выработке умения дискутировать и обсуждать ситуацию с коллегами и преподавателями» [4 с. 39];

е) технологию развития критического мышления, объединяющую различные стратегии и приемы учебной работы для формирования когнитивных, коммуникативных и рефлексивных умений учащихся;

ж) технологию портфолио как постоянный процесс фиксирования, накопления и аутентичного оценивания индивидуальных образовательных результатов студента.

Цель практических занятий – формирование и совершенствование навыков профессионального общения, моделирование актуальных ситуаций профессиональной речевой коммуникации иностранных учащихся. Проблемные и игровые методы обучения, творческие и поисковые задания стимулируют положительное отношение студентов к предмету и выбранной специальности, обосновывают мотивацию к более глубокому изучению языка. Такие задания дают возможность активизировать учебную деятельность иностранных студентов, развивают их профессиональное мышление, готовят их к будущей профессии. Поэтому обучение профессиональному общению иностранных студентов опирается на их мотивацию и потребности, определяет его коммуникативное содержание и влияет на эффективность учебного процесса.

Мы не можем говорить о целесообразности стандартных схем аудиторного занятия, если понимаем их как очередность выполнения типов упражнений. Если под этапом занятия понимать последовательность учебных действий по достижению коммуникативной цели, архитектуру занятия, то очевидно, что любое занятие обязательно членимо на определенные шаги, ведущие к достижению поставленной цели (задачи).

Аудиторное занятие по русскому языку представляет собой структуру, состоящую из некоторого числа блоков (этапов), каждый из которых имеет свое определенное значение в достижении общей цели занятия. Под блоком в данном случае понимается определенный этап занятия, имеющий достаточно точно очерченные границы (начало и окончание), собственную цель, вытекающую из цели данного аудиторного занятия. Под структурой понимаем некоторый целенаправленный взаимосвязанный набор блоков, по времени и содержанию совпадающих с аудиторным занятием. Аудиторное занятие включает в себя три этапа:

- подготовительный, назначением которого является обеспечение необходимых условий для успешного достижения цели занятия, создания соответствующей ориентировочной основы;

- исполнительный, во время которого реализуются действия преподавателя и обучаемых, непосредственно направленные на достижение главных целей занятия;

- заключительный, на котором подводятся итоги и разъясняются задания к последующим занятиям.

Блоки включают в себя этапы основной учебной деятельности обучающегося и обучаемого, состоящей из учебных действий различного рода. На практическом занятии деятельность преподавателя предполагает:

- проверку усвоения студентами той дозы учебного материала, которая определена для данного занятия (проверка эта имеет, как правило, форму вопросно-ответного диалога);

- организацию закрепления знаний в виде повторительных и корректировочных заданий;

- передачу дополнительных (новых) сведений по данной теме в форме сообщений;

- инструктирование студентов о последовательности их действий во время практикума в форме сообщения с элементами разъяснения;

- контроль правильности выполнения заданий и полноты усвоения целевого материала, то есть фиксация уровня обученности студентов.

Деятельность студентов включает:

- закрепление знаний, контроль (самоконтроль) правильности и полноты усвоения в форме сообщения преподавателю и всей учебной группе с последующей коррекцией или в форме повторительных, корректировочных и подготовительных заданий;

- выработку практических навыков и умений в виде активной самостоятельной работы;

- усвоение дополнительных (новых) сведений, которые содержатся в сообщении преподавателя на данном занятии, или самостоятельная работа с учебником и лекционными записями (чтение, понимание, запоминание);

- восприятие сообщений других учащихся и сопоставление их с теми знаниями и умениями, которые получены ими в процессе обучения.

Перечисленные компоненты учебной деятельности преподавателя и студента в пределах одного занятия выступают в комплексе, причем не в линейной последовательности, а во взаимодействии и взаимосвязи, обусловленной целями данного занятия и конкретными условиями в которых оно проводится. Отдельные компоненты учебной деятельности могут оставаться нереализованными в рамках одного конкретного занятия, но все они обязательно реализуются в цикле учебных занятий. В каждом отдельном занятии компоненты учебной деятельности реализуются в различных соотношениях и сочетаниях в зависимости от этапа и конкретных задач данного аудиторного занятия. Решая вопросы

оптимизации аудиторного занятия, важно строить учебный процесс с учетом:

- коммуникативных потребностей обучаемых;
- создания творческой атмосферы на занятиях, что, естественно, способствует развитию активности самих учащихся.

Общеизвестно, что, чем выше активность обучаемых, тем эффективнее протекает процесс обучения. Однако, из теории учебных ситуаций следует, что на разных этапах занятия активность преподавателя и учащихся неодинакова. В зависимости от источника знаний и характера взаимодействия обучающего и обучаемого выделяют три основных вида дидактических ситуаций, которые соответствуют определенным этапам занятия. В дидактической ситуации первого вида активная роль принадлежит преподавателю, который излагает учебный материал, демонстрирует опыты и т.д. (Это характерно для этапов презентации и семантизации, подготовительных заданий, инструктирования). Второй вид предполагает различные формы самостоятельной работы учащихся при опосредованном руководстве преподавателя (это характерно для этапов активной самостоятельной работы – практикума, повторительных и корректировочных заданий, получения и оформления результатов, переноса усвоенных знаний и умений на аналогичные проблемные ситуации). Третий вид дидактической ситуации отличается активным взаимодействием преподавателя и обучаемых в форме беседы по учебному материалу (это характерно для этапов определения целей задания, итогового контроля и заключительной беседы и т.д.). Для повышения результативности занятия преподаватели на практике чаще всего используют последние два вида дидактических ситуаций, которые в свою очередь, являются условием активизации устного языкового общения и создания деятельностных ситуаций на аудиторных занятиях.

Коммуникативно-деятельностный подход в обучении предполагает максимальное приближение учебного процесса к условиям естественной коммуникации, а реальное общение на занятиях появляется и существует только в соответствии с отношениями, возникающими в процессе осуществления целесообразной деятельности преподавателя и студента.

Профессиональная учебно-речевая ситуация складывается как проблемная ситуация, требующая решения профессиональной задачи средствами усвояемого языка. Используя профессиональную заинтересованность студентов, можно вводить на занятиях по русскому языку такие задания, которые способствовали бы формированию необходимых профессиональных понятий, и тем самым создавалась бы более прочная психологическая база для усвоения новой лексики.

Широким фронтом идет модернизации существующей практики обучения иностранных студентов за счет использования новых информационных технологий в учебном процессе. Приоритетное место, безусловно, отводится компьютеризации, которая открывает новые пути организации учебного процесса. Компьютер формирует более гибкие и прочные навыки употребления нового языкового материала в письменной речи, управляет самостоятельной работой студентов и контролирует эту деятельность с оценкой знаний, умений и навыков по разным параметрам, освобождает преподавателя от трудоемких, рутинных операций и повышает эффективность учебного процесса в целом. Компьютеры обладают целым рядом дополнительных возможностей. Они могут обеспечить процесс приобретения различных навыков, способны предоставлять упражнения, контролировать их выполнение студентами, адаптировать упражнения к каждому студенту, обеспечивать немедленную реакцию, ускоряющую обучение. Также они помогают сформировать и развить у студентов умения объективной самооценки своих знаний. Компьютер может быть ценным дополнением к учебнику, классной доске и другим средствам обучения. У преподавателей, которые органично и умело сочетают в обучении традиционные методы и новые средства, процесс обучения проходит на более высоком уровне и является более эффективным. Неотъемлемой частью использования образовательных ресурсов нового поколения становится внедрение в учебный процесс мультимедийных возможностей интерактивной электронной доски. Учебно-тренировочный материал, отобранный с учетом актуального для учащихся предметного и тематико-ситуативного содержания и их коммуникативных потребностей в учебно-научной сфере, усваивается намного быстрее и эффективнее. Закладываются прочные основы лингвистической, коммуникативной и предметной компетенции иностранных студентов. Иллюстративно-наглядное представление учебного материала, графические изображения, звук, движения слов, цвет помогают задействовать все резервы интеллектуальных возможностей студентов, удерживают их внимание и положительно влияют на учебный процесс в целом. Это вполне объяснимо, поскольку когнитивная способность студентов, их мышление формируется в эпоху цифровых технологий. Студентам с различными сенсорными предпочтениями: визуалам, аудиалам, кинестатикам – в мультимедийном кабинете предлагаются соответствующие учебные материалы и создаются оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого из них. Кроме того, и компьютер, и интерактивная доска Smart Board – это средства для осуществления взаимодействия преподавателя и

студента в условиях работы в аудитории. Чтобы на занятиях по русскому языку работать с современными техническими средствами систематически, необходимо иметь в распоряжении обширный комплекс цифровых ресурсов, предназначенных для решения конкретных методических задач.

Список литературы

1. Алехина С.В., Бондарчук М.М. Инновационный подход к обучению речевому общению иностранных студентов в учебно-научной сфере коммуникации на начальном этапе / Русский язык в поликультурном мире. Материалы научно-практической конференции УАПРЯЛ. К.: 2012. – С. 119.

2. Власова О.И. Педагогическая психология: учебное пособие / О.И. Власова. – К.: Лыбидь, 2005. – 400 с.

3. Гончаров В.И., Зернецкая А.А. Модульно-рейтинговая организация процесса обучения иностранным языкам (методическое пособие по теории и технологии обучения в высшей школе) – К.: НПУ, 2006. – С. 3.

4. Ерушкина Л.В. Использование технологии РКМЧП в обучении иностранных учащихся / Современные образовательные технологии: Доводы в пользу активных форм обучения: Сб. статей памяти Г.П. Кашкоровой / Под ред. С.В. Кущенко и Г.М. Мандриковой. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. – С. 90-96.

5. Кинстлер Д.В. Портфолио на уроках русского языка как иностранного: опыт применения: Материалы 5-ой Международной научной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет» / Институт русистики Варшавского университета, 9-13 мая 2012 года // Науч. Ред. Людмила Шепелевич. – Варшава, 2012. – С. 672-678.

6. Мандрикова Г.М. Технология совместного обучения: правила для преподавателя. – Сибирский педагогический журнал. – № 9. – 2012. – С. 254-258.

7. Николаева С.Б. Методика преподавания иностранных языков в средних учебных заведениях в структурно-логических схемах и таблицах: учебное пособие / Сост. С.Ю. Николаева и др. – К.: Ленвит, 2004. – 208 с.

ГЛАВА 22. ИНТЕРАКТИВНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Романова Нина Навична

*доктор педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой «Русский язык»*

*Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана,
Москва, Россия*

E-mail: romanova-mgtu@yandex.ru

Амелина Ирина Олеговна

*старший преподаватель кафедры русского языка
и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан*

*Юго-Западного государственного университета,
Курск, Россия*

E-mail: airenaphenix@yandex.ru

1. Профессионально-коммуникативная подготовка специалиста в контексте образовательной политики российской высшей школы

Эволюция современного мира во многом определяется расширяющимися международными контактами, от которых существенно зависит статус государства на глобальной арене и отношение к нему представителей других держав. В силу этого страны прилагают всесторонние усилия к налаживанию и укреплению межнационального сотрудничества, в том числе в сфере подготовки квалифицированных кадров. Активный участник интеграционных процессов, Россия предоставляет широкие возможности для получения высшего образования иностранным гражданам, значительная часть которых выбирает экономику, инноватику, менеджмент и родственные им направления подготовки в сфере социально-делового взаимодействия, традиционно востребованные на мировом рынке. Поэтому закономерно, что в образовательной политике РФ особое значение придается поддержке русского языка, в частности русского языка как иностранного (РКИ) в аспектах общего и, что особенно важно, профессионального владения.

Экономическая сфера деятельности требует от специалиста участия в различных коллективных проектах, сбора и анализа необходимой информации (в том числе из зарубежных источников), осуществления эффективной коммуникации для успешного функционирования тех компаний, в которых они являются сотрудниками, продвижения этих

компаний на мировом рынке, установления деловых связей с зарубежными партнерами, взаимовыгодного сотрудничества с ними и т.п. Положительный результат данной деятельности может быть достигнут в значительной мере благодаря развитой профессионально-коммуникативной компетенции (ПКК) специалиста, содержание которой определяется требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО поколений 3⁺ / 3⁺⁺), где результат образовательной деятельности формулируется как приобретение наряду со специальными общекультурных / универсальных культурных и профессиональных / общепрофессиональных компетенций (ОК/УК и ПК/ОПК), во многом соотносимых с планируемыми результатами лингвообразования. Далее на конкретных примерах ФГОС в области экономических специальностей представлены ОК и ПК, имеющие наивысшую степень корреляции с задачами обучения русскому языку (как родному и как иностранному).

38.03.01 Экономика:

– выпускник обладает способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4);

– способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-5);

– способностью осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения профессиональных задач (ОПК-2) [ФГОС ВО 38.03.01 Экономика].

38.03.02 Менеджмент:

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

– способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);

– способностью осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации (ОПК-4) [ФГОС ВО 38.03.02 Менеджмент].

В ФГОС поколения 3⁺⁺ усредненная компетенция «коммуникация» (УК-4) на уровне бакалавриата предусматривает способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном (ых) языке (ах), а на уровне

магистратуры – способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия.

Успешное достижение указанных образовательных результатов требует тщательного отбора содержания и средств обучения конкретного контингента. Применительно к иностранным студентам-экономистам неперенным условием их профессионально-коммуникативной подготовки служит также следование уровневым стандартам РКИ [Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение; Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень], которые детально характеризуют навыки и умения, подлежащие развитию на данном образовательном этапе и в данном аспекте. Так, в аспекте *общего владения* РКИ таковыми являются умения и способности учащихся реализовывать контактоустанавливающие, регулирующие, информативные, оценочные интенции, ориентироваться и реализовывать коммуникативные намерения адекватно своему статусу в социально-бытовой и официально-деловой сфере. В аспекте *специального владения* это предполагает умения и способности учащихся адекватно воспринимать информацию письменных и звучащих профильных текстов с последующей ее переработкой и изложением в устной или письменной форме; создавать речевые произведения общенаучной и узкоспециальной тематики в жанрах плана, конспекта, аннотации, реферата, курсовой и дипломной работы, доклада, научного сообщения; ориентироваться и реализовывать свои коммуникативные задачи в учебной, учебно-научной и профессиональной сферах общения. При всей сложности сопряжения требований ФГОС и стандартов РКИ обучение иностранных студентов должно быть нацелено на достижение общих с носителями языка квалификационных показателей в рамках конкретных профессиональных стандартов, что представляет основную объективную трудность и основную задачу лингводидактики РКИ в высшей школе.

Потребность современного иноязычного образования в скорейшем достижении конечного результата – получении гражданами зарубежных стран специальности в условиях культурно-образовательной среды российского вуза – актуализирует важнейшую гуманитарную миссию РКИ в осуществлении межнационального и предметного взаимодействия, успешную реализацию которой способно обеспечить комплексное проектирование содержания лингвообразовательного процесса и его

учебно-методического и инструментально-технологического сопровождения.

Установки современной высшей школы на повышение качества подготовки специалистов определяют постоянный поиск лингводидактикой оптимальных педагогических парадигм, методик и технологий для интенсификации вузовского иноязычного обучения при сохранении его качества. В исследованиях многих ученых-методистов: Э.Г. Азимова, Т.Ю. Айкиной, Т.М. Балыхиной, Л.А. Батуриной, А.Н. Богомолова, Г.В. Воробьевой, Ю.В. Гущина, Г.А. Дубининой, Л.А. Дунаевой, В.А. Казабеевой, Л.С. Крючковой, И.В. Семеновой, Ю.П. Сурмина, Л.В. Уховой, А.Н. Щукина и др. – высоко оценивается потенциал используемых интерактивных средств и технологий, способствующих повышению активности учащихся, развитию их когнитивных способностей, навыков самостоятельной работы, межличностного и командного взаимодействия в учебно-профессиональной сфере. Однако дидактический потенциал комплекса данных средств, в частности аутентичных аудиовидеоматериалов и кейс-технологий, применительно к созданию интерактивной лингводидактической среды вуза для обучении студентов экономического профиля русской деловой коммуникации на началах ноосферной образовательной парадигмы еще не являлся предметом специального изучения, что и определяет актуальность данного исследования.

2. «Средовой подход» к языковому образованию и повышение интерактивности лингводидактической среды российского вуза для подготовки иностранных специалистов

Социальные новации информационного постиндустриального общества, процессы глобализации в сфере политики и экономики предопределяют перманентное реформирование российской высшей школы, реализуемое в концептуально-методологическом, содержательно-целевом и технологическом аспектах: в эволюции педагогических парадигм, в выработке новых образовательных стандартов, постулирующих важность формирования профессиональных компетенций и развития личности обучающихся, в изменении роли преподавателя и студента как основных субъектов учебно-познавательной деятельности. В этой связи закономерным представляется заметно возросший в последние годы интерес научного сообщества к так называемому «средовому подходу» в организации педагогической деятельности, к изучению вузовской социально- и культурно-образовательной среды, оценке ее развивающего потенциала для совершенствования и повышения эффективности обучения (М.С. Бернштейн, Л.С. Выготский, Н.Н.

Иорданский, С.А. Каменев, М. Крупенина, А.Р. Лурия, С.С. Моложавый, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др.).

Общесемантическая трактовка среды рассматривает ее как непосредственное окружение субъекта в виде совокупности явлений, процессов, условий, факторов и других субъектов, которые находятся в отношениях взаимовлияния и взаимодействия. Определяя роль внешней среды в педагогическом процессе, в его структуре выделяют три компонента: *субъект-обучаемый – субъект-среда – субъект-педагог* (воспитательный процесс при этом приобретает трехстороннюю активность) [Вишняков, Дунаева 2017, с. 72]. Такая модель представляет учителя и ученика равноправными партнерами в совместной деятельности и добавляет новую модальность процессу обучения, которая заключается в оценке субъектом-обучаемым информационного образовательного потока и поиске в нем наиболее полезной информации при решении личностных образовательных задач [Таратухина 2017, с. 345]. Среда воздействует на субъекта обучения через осуществляемую им деятельность, и в этом случае он трактуется не как продукт среды, а как продукт непосредственного с ней взаимодействия. Среда становится объектом структурного анализа и рассматривается как целостная система со своими подсистемами. В качестве таковых выступают:

- «место деятельности» человека, «сфера влияния» отдельных групп и индивидов (Дж. Гибсон, М. Хейдметс): различные «места» создают условия для разнообразных взаимодействий, связанных со специфическими формами общения, различными коммуникативными инструментами;

- «место поведения» (Р. Баркер): «место» представляет собой устойчивую ситуацию, которая существует по своим внутренним законам относительно независимо от внешних факторов и имеет определенную программу, задающую последовательность действий людей и их окружения; список «мест» практически бесконечен, в то же время они группируются в генотипы, основные из которых можно соотнести с «местами деятельности», сферами общения.

Понимание природы и структурной организации среды выдвигает задачу ее педагогического проектирования, что предполагает оценку внешней среды с позиций дидактики, выявление значимых в этом отношении объектов данной среды, их отбор и комбинирование в соответствии с целями обучения. Постоянное расширение современного информационного пространства, развитие науки и техники с очевидностью актуализируют эту задачу применительно к современной информационной среде, интегрирующей средства новейших

коммуникационных технологий. Под указанной средой понимают одну из сфер деятельности человека, в которой он является участником коммуникационного процесса; созданную обществом информационную инфраструктуру, которая включает множество объектов и связей между ними, средства и технологии работы с информацией, юридические и организационные структуры, поддерживающие информационные процессы, и которая позволяет осуществлять коммуникативную деятельность в формах и масштабах, соответствующих уровню развития общества. Информационные и технотронные факторы, характеризующие жизнь современного общества, порождают новые формы социальной взаимозависимости; новые средства коммуникации изменяют среду, трансформируют образ мира, мышления и деятельности людей. Осознание необходимости непрерывного образования, развития способностей самоорганизовывать свою деятельность, управлять большими объемами данных, осуществляя проблемно-поисковые операции, работать в команде приводят к тому, что акцент в деятельности преподавателя смещается с трансляции необходимых знаний на осуществление авторского педагогического процесса, построение индивидуальной образовательной траектории для учащихся, направление их на путь саморазвития.

В этой связи важным для совершенствования лингводидактической среды вуза и повышения ее эффективности в подготовке иностранных специалистов становится усиление *интерактивности* ее проблемно-коммуникативной, интеллектуально-образовательной стратегий, в центре которых находится личность обучающихся и которая способна обеспечивать комплекс возможностей для развития их умственных способностей, для их саморазвития посредством привлечения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и всемирных сетевых ресурсов [Шульгина 2016, с. 7]. Такая среда соответствует изменившемуся характеру отношений человека с социальным, природным и информационным окружением и обеспечивает включенность современного человека в процесс образования [Менг 2008, с. 71].

Основными условиями интеллектуализации и повышения интерактивности лингводидактической среды являются:

- гибкая организация учебной деятельности в зависимости от целей занятия (его этапов);
- стимулирование обучающихся к выбору различных способов выполнения заданий;
- использование разнообразного дидактического материала, позволяющего обучающимся проявить личностную избирательность к типу, виду и форме учебного задания, характеру его выполнения;

- активизация субъектного опыта учащихся (в т.ч. иностранных), его использование в процессе занятия;
- анализ ответов учащихся не только с позиции правильности, но и с учетом того, как учащийся рассуждал, каким способом выполнял задание, где и почему ошибся, высказал ли оригинальные соображения;
- преобладание диалогической формы общения с аудиторией;
- активное использование интерактивных технологий обучения [Шульгина 2016, с. 25].

Применительно к подготовке иностранных специалистов принципиальным условием при организации рассматриваемой среды становится совмещение профессионально-прагматических целей обучения с задачами формирования поликультурной личности, реализация воспитательной роли языка, посредством которого инофон осваивает новую культуру, особенности менталитета и систему ценностей народа-носителя языка, учится взаимодействовать с представителями различных этносоциумов.

Таким образом, стремительное развитие информационного общества и коммуникационных технологий определяют важность интеграции этих факторов для создания проблемно-мотивационной, интеллектуально-образовательной лингводидактической среды, которая будет стимулировать речемыслительную деятельность субъектов учения, развивать их коммуникативные и когнитивные способности, мобильность, гибкость и креативность, профессионально значимые навыки проектной командной работы.

3. Принципы ноосферного образования в построении лингводидактической среды для гармонизации языковой подготовки иностранных студентов-экономистов

Значимым результатом развития научной мысли, современных технологий в информационном обществе стало понимание необходимости гармонизировать и сделать непрерывной подготовку высококвалифицированного специалиста, желающего сохранить свой статус на профессиональном рынке. Установки Минобрнауки РФ на усиление практикоориентированности подготовки студентов диктуют новые правила организации вузовского учебного процесса [Ухова 2014, с. 7]. На первый план в системе высшего образования выдвинуто формирование целого комплекса профессиональных и личностных компетенций, обеспечивающих выпускнику вуза успешную самореализацию в выбранной им социальной сфере.

Наибольшая степень эффективности и благоприятности результатов при достижении обозначенных целей может быть обеспечена

при построении вузовской лингводидактической среды на принципах ноосферного образования. Такой подход предполагает соразвитие человека, общества и природы, при котором «удовлетворение жизненных потребностей населения осуществляется с учетом перспективно расширяющихся интересов будущих поколений и Вселенной» [Маслова 2016, с. 7]. Ноосферное образование нацелено на воспитание нового человека, отличающегося целостным, т.е. гармонично функционирующим двуполушарным мышлением, сочетающим логико-дискурсивный и интуитивно-образный способы восприятия и познания действительности. В этой связи важной задачей педагогов становится хорошо продуманная организация работы на занятиях с применением различных методов стимулирования учебно-познавательной деятельности студентов.

Ноосферному образованию присуща системность, целостность во взгляде на природу, мир и человека, биоадекватность (природосообразность), что эксплицируется в ряде принципов [там же, с. 9].

1. *Принцип экологизации образования* предполагает обращение к естественным, от природы присущим человеку способам, методам и каналам восприятия информации (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус).

2. *Принцип системности образования* постулирует идею генетического энергоинформационного единства мира, взаимосвязи развития природы, общества и мышления.

3. *Принцип гармонизации образования* диктует необходимость использования технологий и методик гармоничного, целостного мышления.

4. *Принцип гуманизации* нацеливает образование на переход от технократической его модели к социокультурной, открывающей возможности для широкой гуманистической подготовки учащихся.

5. *Принцип инструментальности образования* гарантирует возможность применения знаний, умений, навыков во всех сферах жизни человека: личной, межличностной, социальной, профессиональной и др.

6. *Принцип личностно-ориентированного образования* декларирует свободу выбора форм, направлений, средств обучения, реализацию творческих возможностей его субъектов.

7. *Принцип опережающего развития* образовательной отрасли ориентирует ее на учет новейших достижений науки и психолого-педагогической практики.

8. *Принцип простоты познания* обращает субъектов образования к знакомым с детства моделям, образам мира, природы.

9. *Принцип экономичности образования* требует использования технологий и методик преподавания, не превышающих необходимых социальных затрат.

10. *Принцип потенциальной интеллектуальной безопасности* исходит из требования соответствия образования генетически детерминированному способу познания.

Ноосферное образование отличает *инновационность* базовых и вспомогательных компонентов, *прогрессивность* биоадекватных установок, сообразных природной эволюции и самореализации, человека, его, экологически безопасному творчеству, а также *оптимальность*, выражающуюся в минимизации ошибок в процессе познания [там же]. Именно ноосферное образование способно обеспечить комфортность этого познания, успешную самореализацию обучающегося на всех уровнях его развития (физическом, творческом, межличностном, социальном, профессиональном).

Приоритетом для ноосферного образования является формирование у учащихся адекватного природе мозга творческого, позитивного и конструктивного мышления, которое на протяжении всей жизни будет помогать ему расширять свои знания, улучшать имеющиеся навыки и приобретать новые способности. Для постоянного самосовершенствования обучающиеся должны обладать такими личностными качествами, как «инициативность, рефлексивность, планирование своих действий, предвосхищение и коррекция результата, адекватная оценка своих возможностей и их критический анализ» [Шульгина 2016, с. 7]. Развитие таких способностей и умений напрямую связано с активизацией когнитивной деятельности, чему определенно способствует использование различных интерактивных форм проведения занятий, инновационных методов и технологий, стимулирующих и мотивирующих учебно-познавательную деятельность субъектов учения: метода проектов, мозгового штурма, дискуссий, игровых технологий и др.

Безусловно, данные методы и технологии обучения обладают значительными достоинствами с точки зрения повышения эффективности, диверсификации образовательного процесса, а также мотивирования студентов к творческой учебно-познавательной деятельности, тем самым способствуя гармонизации их профессионально-коммуникативной, в том числе иноязычной, подготовки в лингводидактической среде российского вуза.

4. Педагогический инструментарий интерактивной лингвообразовательной среды в подготовке иностранных специалистов экономического профиля.

4.1. Кейс-технологии как способ стимулирования когнитивной и лингвокоммуникативной деятельности студентов в сфере делового общения

Одним из наиболее эффективных образовательных инструментов, направленных на стимулирование когнитивной и лингвокоммуникативной деятельности студентов экономического профиля в процессе изучения РКИ, является кейс-технология. Изучению специфики ее использования на занятиях по иностранному языку посвящены работы многих преподавателей-практиков и методистов: Г.А. Дубининой, В.А. Казабеевой, Е.Н. Красиковой, А.И. Сидоренко, Ю.П. Сурмина, Л.В. Уховой и др. Авторы дают различные трактовки природы кейс-технологии (кейс-метода), однако можно выделить общее во взглядах специалистов на природу и механизмы рассматриваемого методического инструмента.

Кейс-технология предполагает активный проблемно-ситуационный анализ с целью решения конкретных задач, в котором участвует весь коллектив обучающихся: предлагаются различные варианты практических решений, дается их оценка и осуществляется выбор наиболее подходящего. Сущность данной образовательной технологии состоит в том, что «усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности учащихся по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей» [Казабеева 2015, с. 67].

Особенностью применения кейс-анализа в обучении, является то, что каждый учащийся, предлагая собственные варианты решения поставленных задач, исходит из имеющихся у него профессиональных и лингвистических знаний, практического опыта и интуиции. В этой связи методически закономерной является традиционная нацеленность работы в иностранной аудитории на совершенствование социолингвистической компетенции студентов: формирование представлений о социальных речеповеденческих нормах и традициях (нормах речевого этикета, правилах хорошего тона в общении между представителями разных поколений, полов, классов, социальных групп) [Дубинина 2010, с. 84].

Источниками кейсов могут служить жизненные и типовые ситуации, литературные произведения, публицистика, статистические данные, видеоматериалы, Интернет-ресурсы.

В структуре кейса выделяются следующие *составные части*:

1) сюжетная, представляющая совокупность действий, событий, которые раскрывают содержание кейса;

2) информационная, включающая необходимую для анализа информацию;

3) методическая, содержащая разъяснение места кейса в курсе, задания по его анализу [Ситуационный анализ, или анатомия Кейс-метода 2002, с. 168].

Успешность реализации кейса зависит от различных показателей: лежащая в основе реальная и интересная жизненная ситуация; типичность конфликта в профессиональной сфере; сложность и скрытый характер проблемы, вариативность возможных действий; участие персонажей с ярко выраженными личностными качествами; наличие определенной концепции в основе кейса, многовариантность, неоднозначность решений; информативность, краткий объем.

В методологическом аспекте феномен кейс-анализа представляет собой сложную систему, в которую интегрированы различные методы познания: моделирование, игровые методы, «мозговая атака», дискуссия и др. [Воронова 2014, с. 191]. Ю.В. Гушин относит к кейс-технологиям метод ситуационного анализа, ситуационные задачи и упражнения, метод инцидента, метод разбора деловой корреспонденции, игровое проектирование и метод ситуационно-ролевых игр [Гушин 2012, с. 7]. Важную функцию в организации работы с кейсами выполняет преподаватель, который выступает в роли конструктора кейса, консультанта, эксперта, непосредственного участника деятельности [Ухова 2014, с. 59]. Педагог заранее определяет кейс, отбирает материалы и разрабатывает сценарий учебных действий; в ходе занятия он организует работу и руководит обсуждением кейса, в конце занятия – оценивает работу учащихся и принятые ими решения. Обучающиеся, получив кейс, готовятся его разбору; в ходе занятия они задают вопросы, углубляющие понимание кейса и проблемы, в конце – составляют отчет по данной теме [Айкина 2013, с. 58-60].

Обучение с помощью кейсов позволяет развивать следующие навыки и умения:

- *аналитические* (исследовать, классифицировать, разделять главное и второстепенное, мыслить логично),
- *практические* (находить в проблемных ситуациях решение для будущей профессиональной деятельности),
- *творческие* (находить альтернативные решения, к которым нельзя прийти логическим путем),
- *коммуникативные* (уметь убеждать, вести дискуссию; использовать наглядный материал, схемы, таблицы, отстаивать свою точку зрения),

- *социальные* (оценивать поведение людей, уметь слушать, поддерживать единомышленника в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, осуществлять самоанализ и самоконтроль, уметь при наличии своего мнения учитывать позиции других членов дискуссии) [Горовая 2011, с. 72].

Таким образом, использование кейс-технологии на занятиях по РКИ способствует приобретению и закреплению коммуникативных навыков, а также овладению языком с целью его применения в профессиональной деятельности. Анализ кейсов стимулирует развитие мышления обучающегося, позволяет раскрывать потенциал его личности, обеспечивая требуемую ноосферной парадигмой биоадекватность лингвообразования.

4.2. Аутентичные тематические кино- и телефильмы как средство актуализации проблемно-коммуникативного обучения студентов деловому общению

В ряду средств обучения, направленных на стимулирование учебно-познавательной, когнитивной деятельности студентов на занятии, особой популярностью пользуются аутентичные аудиовидеоматериалы, в том числе тематически актуальные художественные фильмы и телесериалы. В последние десятилетия анализу данных средств были посвящены исследования многих методистов: Е.Н. Аль-Афанди, И.Э. Абдрахмановой, Л.А. Батуриной, Г.В. Воробьевой, А.С. Лобского, В.Э. Матвеевко, И.В. Семеновой, Н.П. Турунена. Наблюдается активизация издания учебных пособий для работы с различными кинофильмами, например: Бахмутова А.В. «Барышня-крестьянка»: учебное пособие по русскому языку для студентов-иностранцев на материале повести А.С. Пушкина и одноименного фильма [Бахмутова 2005]; Весова Т.Н. Читаем. Смотрим. Говорим: развитие речевых умений на материале художественных текстов и видеозаписей одноименных фильмов [Весова 2008]; Гончар И.А. Послушайте!: учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык [Гончар 2014]; Горбенко В.Д. Будем партнерами! Учебное пособие для иностранных учащихся на основе аутентичных видеосюжетов бизнес-тематики [Горбенко 2014]; Жидкова Г.Ф., Молоков С.В., Шаклеин В.М., Шорунова Н.Г. Учебный видеокурс «Русская речь» по кинофильму «Ирония судьбы, или с легким паром» [Жидкова, Молоков, Шаклеин, Шорунова 2005]; Жидкова Г.Ф., Молоков С.В., Шаклеин В.М., Шорунова Н.Г. Учебный видеокурс «Русская речь» по кинокомедии «Бриллиантовая рука» [Жидкова, Молоков, Шаклеин, Шорунова 1999]; Жидкова Г.Ф., Молоков С.В., Шаклеин В.М., Шорунова

Н.Г. Учебный видеокурс «Русская речь» по кинофильму «Москва слезам не верит» [Жидкова, Молоков, Шаклеин, Шорунова 2009] и др.

Художественные фильмы представляются дидактически ценными в силу следующих своих характеристик как средства обучения иностранному языку: *аутентичности* (приближение к реальной речевой среде, речевому узусу русского языка конкретного времени в типичных коммуникативных ситуациях с разнообразными участниками); *визуальности* (создание наглядного образа речи: речевого паспорта говорящего-носителя); *интегративности* (возможность объединения в лингвообразовательном процессе предметных областей различных дисциплин) [Абдрахманова 2010, с. 11].

К данному перечню следует добавить *инфлуентальность*, то есть воздействующий характер, благодаря которому посредством зрительно-слуховых образов, наличие сюжета, представлению героев с общечеловеческими заботами и проблемами, учащиеся вовлекаются в действие фильма, начинают проявлять соответствующие эмоции, сопереживать воспринимаемой информации [Бегийович 2009, с. 75], а также *ситуативность* и *проблемность*, способствующие развитию дискуссий. Все это активизирует познавательную деятельность, интерес и мотивацию при изучении иностранного языка.

В этой связи художественные фильмы представляют собой прекрасный содержательно-тематический источник для кейсов. Важными критериями, которым должны удовлетворять отбираемые в дидактических целях ситуации видеофрагментов, являются актуальность их содержания и типичность для будущей профессиональной деятельности обучающихся, конфликтность и многоплановость, стимулирующие дискуссии и развитие аналитического мышления.

Для того чтобы художественные фильмы способствовали оптимизации учебного процесса, преподаватель должен организовать специальную систему работы с ними в рамках конкретных этапов [Колбышева, Коваленко 2011, с. 86]:

- *преддемонстрационного*, призванного заинтересовать учащихся, настроить их на дальнейшую работу, подготовить к выполнению заданий, а также снять социокультурные и языковые трудности при восприятии видеофрагмента;

- *демонстрационного*, нацеленного на развитие языковой, речевой и социокультурной компетенций учащихся, расширение их вокабуляра и страноведческих знаний;

- *постдемонстрационного*, ставящего своей задачей контроль понимания содержания фильма, а также совершенствование навыков

аналитической обработки информации источника, умений в оформлении результатов мыслительной деятельности в устной и письменной речи.

Вся эта деятельность служит подготовкой к восприятию и выполнению кейсового задания, которое непосредственно представлено на заключительном этапе (постдемонстрационном).

Работа с кейсом также выстраивается логически последовательно, поэтапно [Ситуационный анализ, или анатомия Кейс-метода 2002, с. 32]:

1) предварительное осмысление и усвоение актуального языкового и речевого материала (студенты выполняют различного рода упражнения: соотнесение слова с его дефиницией, заполнение пропусков в предложениях данными лексемами, ответы на вопросы, трансформация предложений с использованием нужной грамматической структуры, исправление ошибок в предложении и др.);

2) знакомство с ситуацией и определение ролей, задач, требующих решения (студенты смотрят видеофрагмент, читают описание кейса, перечисляют роли, которые предусмотрены предложенной ситуацией, задают проблемные вопросы, ответы на которые помогут в нахождении положительного разрешения сложной ситуации);

3) обсуждение ситуации, выдвижение вариантов решения проблем, их оценка (в процессе «мозговой атаки» студенты высказывают идеи в отношении каждого проблемного вопроса, анализируют их эффективность и целесообразность);

4) оформление и презентация результатов (студенты делятся на группы, каждая из которых выбирает понравившиеся им идеи и в форме ролевой игры представляет свое решение кейса);

5) подведение итогов (после прослушивания выступления каждой группы студенты оценивают презентации с точки зрения приемлемости, оригинальности предлагаемого развития кейса; преподаватель дополняет оценку характеристикой композиционной структуры продуцируемого высказывания, а также соответствия использованных вербальных средств нормам современного русского языка).

Таким образом, обращение к оригинальным художественным фильмам на занятиях по РКИ служит оптимизации учебного процесса, которая достигается посредством продуманной организации системной работы с нужным материалом. В рамках обучения деловой коммуникации работа с художественными фильмами позволяет реализовать следующие задачи: познакомить учащихся с типичными коммуникативными ситуациями в сфере деловых отношений (собеседование, переговоры, телефонный разговор, презентация и др.), раскрыть особенности речевого поведения носителей русского языка в условиях деловых контактов,

освоить различные способы выражения основных интенций (приветствия, согласия, комплимента, просьбы и т.д.), расширить словарный запас актуальной лексикой, предоставить лингвокультурную информацию о стране изучаемого языка, особенностях характера русского человека, речеповеденческих моделях взаимодействия русских деловых людей.

Выводы исследования

Динамика развития системы образования определяется стремлением данного социального института к перманентной модернизации, адаптации к реалиям и условиям современного мира. Приоритетной в системе высшего образования становится установка на формирование комплекса компетенций, обеспечивающих выпускнику вуза успешную самореализацию в выбранной им социально-профессиональной сфере. «Образовательная парадигма перестала быть только знаниевой и дополнилась компетентностным подходом, подразумевающим не только получение индивидом знаний, но и приобретение определенных компетенций, что способствует развитию способности к практическому их применению, а также наращивание индивидом знаний на протяжении всей жизни» [Таратухина 2017, с. 345].

Это обуславливает потребность современной педагогики и лингводидактики высшей школы в инновационных подходах, методиках, средствах и технологиях обучения, обеспечивающих оптимизацию и повышение качества подготовки специалистов, в том числе иностранных. Интегральным показателем качества этой подготовки выступает уровень сформированности профессионально-коммуникативной компетенции специалистов, одним из действенных факторов которой является лингводидактическая среда вуза. В современных условиях перспективной для системы образования является такая модель этой среды, которая квалифицирует преподавателей и студентов как равноправных партнеров в совместной деятельности. Активное развитие информационного общества и коммуникационных технологий предопределяют интеграцию указанных начал в интерактивной лингводидактической среде вуза, совмещающей ее интеллектуально-образовательную и проблемно-коммуникативную стратегии для развития личности учащегося, его умственных и деятельностных способностей. Основными условиями организации указанной среды являются стимулирование учащихся к выбору различных способов выполнения заданий, актуализация субъектного опыта инофонов, использование интерактивных технологий обучения.

Одной из таких перспективных технологий является кейс-технология, которая предполагает проблемно-ситуационный анализ с

целью коллективного решения конкретных задач. Использование кейс-технологии на занятиях по РКИ стимулирует развитие мышления обучающегося, раскрытие творческого потенциала его личности, тем самым реализуя базовый принцип ноосферного образования – биоадекватность учебно-познавательной деятельности.

В ряду средств обучения, способствующих активизации указанной деятельности, дидактически ценными источниками для кейсов становятся аутентичные аудиовидеоматериалы, в том числе художественные кино- и телефильмы. Эффективность данных средств обусловлена их «высокой информативностью, рациональным преподнесением учебной информации, описанием изучаемых явлений в динамике, реалистичностью отображения действительности» [Горбунова 2014, с. 66], способностью обеспечить погружение в культуру носителей изучаемого языка, его более глубокое и целостное понимание [Jiao, Qi 2012, с. 1741]. В этой связи кейс-анализ, осуществляемый на материале названных ресурсов в процессе обучения иностранных студентов русскому деловому общению, мобилизует их для продуктивной образовательной деятельности, включающей рефлекссию, обмен информацией и взаимодействие в группе.

Таким образом, грамотно спроектированная интерактивная лингводидактическая среда вуза стимулирует интеллектуальную деятельность субъектов обучения, их проектную командную работу, развивает их когнитивные способности, мобильность и креативность. Обращение к кейс-технологиям с опорой на аутентичные аудиовидеоматериалы в целях создания такой среды методически целесообразно и продуктивно, поскольку позволяет обучающимся полнее раскрыть их личностный потенциал, органично и эффективно овладеть навыками речевого взаимодействия в актуальных ситуациях будущей профессионально-коммуникативной деятельности.

Список литературы

Научные и научно-методические источники

1. Абдрахманова И.Э. Совершенствование русской речи иностранных студентов на основе восприятия российской аудиовизуальной культуры: автореферат дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / И.Э. Абдрахманова; [Место защиты: Московский педагогический государственный университет], 2010. – 43 с.
2. Айкина Т.Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов / Т.Ю. Айкина // Вестник Томского

государственного педагогического университета. – 2013. – № 1 (129). – С. 58-61.

3. Аль-Афанди Е.К. Использование кинофильмов для формирования социокультурной компетенции иностранных студентов (первый сертификационный уровень) / Е.К. Аль-Афанди // 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.7. Современные технологии в обучении русскому языку как иностранному. – СПб.: СПбПУ, 2015. – С. 9-14.

4. Бегийович О.С. Кино в обучении иностранным языкам / О.С. Бегийович // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. – 2009. – № 2 (135). – С. 75-77.

5. Вишняков С.А., Дунаева Л.А. Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение, усвоение в контексте теории средового подхода: монография / С.А. Вишняков, Л.А. Дунаева. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 168 с.

6. Воробьева Г.В., Батурина Л.А. Роль аудиовизуальных средств обучения в процессе преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы) / Г.В. Воробьева, Л.А. Батурина // Известия ВолгГТУ. – 2012. – № 10. – С. 153-155.

7. Воронова Е.Н. Современные технологии и методы обучения иностранному языку в вузе / Е.Н. Воронова // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 189-194.

8. Горбунова Т.С., Фахрутдинова, А.В. Применение аудиовизуальных средств обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Т.С. Горбунова, А.В. Фахрутдинова // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. – 2014. – № 2. – С. 64–69.

9. Горовая О.А. Использование активных методов обучения в системе повышения квалификации в условиях реализации ФГОС НОО / О.А. Горовая // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 3 (8). – С. 70-75.

10. Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Ю.В. Гуцин // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2012. – № 2. – С. 1-18.

11. Дубинина Г.А. Технология применения кейс-анализа в процессе обучения иностранному языку / Г.А. Дубинина // Вестник МГЛУ. – 2010. – № 12 (591). – С. 81-90.

12. Казабеева В.А. Кейс-технологии в обучении иностранцев русскому языку на продвинутом уровне / В.А. Казабеева // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 6. – С. 67-69.

13. Колбышева Ю.В., Коваленко Н.С. Этапы работы с видеоматериалами на иностранном языке в техническом вузе (на примере Института природных ресурсов ТПУ) / Ю.В. Колбышева, Н.С. Коваленко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 2 (9). – С. 85-88.

14. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – М.: Флинта: Наука, 2014. – 480 с.

15. Лобский А.С., Турунен Н.П. Кино и телевидение в практике преподавания русского языка в финской аудитории / А.С. Лобский, Н.П. Турунен // 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.7. Современные технологии в обучении русскому языку как иностранному. – СПб.: СПбПУ, 2015. – С. 56-67.

16. Маслова Н.В. Ноосфера. Ноосферное развитие. Ноосферное образование // Открытое образование. – 2016. – № 2. – С. 6-10.

17. Матвеев В.Э. Лингводидактическая система обучения иностранных студентов-филологов национально-окрашенной лексике с использованием аудиовидеосредств: автореферат дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.02 / В.Э. Матвеев; [Место защиты: Российский университет дружбы народов], 2015. – 26 с.

18. Менг Т.В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе / Т.В. Менг // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 52. – С. 70-83.

19. Семенова И.В. Использование художественного фильма на практических занятиях по русскому языку как иностранному / И.В. Семенова // Вестник Азиатско-тихоокеанской ассоциации преподавателей русского языка и литературы. – 2014. – № 4. – С. 168-170.

20. Ситуационный анализ, или анатомия Кейс-метода / Под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

21. Таратухина Ю.В., Авдеева З.К. Принципы поддержки индивидуальной образовательной траектории в смешанной среде обучения // Геокультурное пространство: смарт-технологии в образовании и социум: IX Международный форум в реальном и виртуальном режиме: Статьи, доклады международного форума в Батуми 2017. – Грузия, Батуми, Батумский государственный университет им. Шота Руставели, 2017. – С. 344-349.

22. Ухова Л.В. Использование кейс-технологии в практике преподавания русского языка как иностранного / Л.В. Ухова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 3. Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 51-60.

23. Шульгина Н.П. Активизация когнитивной деятельности студентов как условие формирования конкурентоспособных специалистов (на примере курса РКИ): монография / Н.П. Шульгина. – Курск: ЮЗГУ, 2016. – 114 с.

24. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

25. Jiao X., Qi P. The effects of film appreciation on improving the students' intercultural communication competence / X. Jiao, P. Qi // Theory and Practice in Language Studies. – 2012. – Vol. 2, No. 8. – Pp. 1741-1745.

Нормативно-правовые документы

26. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Андриюшина Н.П. и др. – М. – СПб: Златоуст, 2000. – 56 с.

27. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. – М.-СПб: Златоуст, 1999. – 40 с.

28. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (квалификация (степень) "бакалавр") (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 12.01.2016 N 7). URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/88> (дата обращения 10.04.2017).

29. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (квалификация (степень) «бакалавр») (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 12.11.2015 N 1327). URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/88> (дата обращения 10.04.2017).

30. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/>.

Учебные источники по работе с АВСО

31. Бахмутова А.В. «Барышня-крестьянка»: учебное пособие по русскому языку для студентов-иностранцев на материале повести А.С. Пушкина и одноименного фильма / А.В. Бахмутова, Т.Н. Весова, Е.В. Чистякова // ВолгГТУ. – Волгоград, 2005. – 40 с.

32. Весова Т.Н. Читаем. Смотрим. Говорим: развитие речевых умений на материале художественных текстов и видеозаписей одноименных фильмов: учебное пособие / Т.Н. Весова, Е.В. Чистякова // ВолгГТУ. – Волгоград, 2008. – 56 с.

33. Гончар И.А. Послушайте!: учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык. В 3 вып. Вып. 3: первый сертификационный уровень (B1): общее владение РКИ / И.А. Гончар. – СПб.: Златоуст, 2014. – 166 с.

34. Горбенко В.Д. Будем партнерами! Учебное пособие для иностранных учащихся на основе аутентичных видеосюжетов бизнес-тематики / В.Д. Горбенко. – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 96 с.

35. Жидкова Г.Ф., Молоков С.В., Шаклеин В.М., Шорунова Н.Г. Учебный видеокурс «Русская речь» по кинофильму «Ирония судьбы, или с легким паром» / Г.Ф. Жидкова, С.В. Молоков, В.М. Шаклеин, Н.Г. Шорунова. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 202 с.

36. Жидкова Г.Ф., Молоков С.В., Шаклеин В.М., Шорунова Н.Г. Учебный видеокурс «Русская речь» по кинокомедии «Бриллиантовая рука» / Г.Ф. Жидкова, С.В. Молоков, В.М. Шаклеин, Н.Г. Шорунова. – М.: РУДН, 1999. – 146с.

37. Жидкова Г.Ф., Молоков С.В., Шаклеин В.М., Шорунова Н.Г. Учебный видеокурс «Русская речь» по кинофильму «Москва слезам не верит» / Г.Ф. Жидкова, С.В. Молоков, В.М. Шаклеин, Н.Г. Шорунова. – М.: РУДН, 2009. – 181с.

ГЛАВА 23. ОБОСНОВАНИЕ УСПЕШНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБЩЕНИЕМ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

Самосенкова Татьяна Владимировна
*доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры русского языка, профессионально-речевой и
межкультурной коммуникации
Белгородского национального исследовательского университета,
Белгород, Россия
E-mail: samosenkova @bsu.edu.ru*

В Концепции модернизации российского образования на государственном уровне декларирована важность развития международной деятельности российских высших профессиональных школ в области подготовки кадров для зарубежных стран, в связи с чем особую значимость приобретает дисциплина «Русский язык как иностранный» на неязыковых факультетах вузов РФ. Государственный стандарт высшего профессионального образования требует учета будущей профессиональной деятельности при обучении иностранному языку, его направленности на совершенствование данного вида деятельности. В последнее время все чаще поднимается вопрос о необходимости модернизации содержания обучения, что обусловлено спецификой социального взаимодействия в межкультурном и профессиональном плане. Модернизация содержания обучения в неязыковом вузе, на неязыковом факультете должно соответствовать ряду положений: опираться на научную концепцию, быть направленным на гуманизацию обучения, отвечать требованиям государственного образовательного стандарта, обеспечивать достижение целей обучения, быть коммуникативно-направленным, аутентичным и обеспечивающим развитие личностного потенциала иностранных студентов.

Отечественные и зарубежные ученые рассматривали содержание обучения как категорию постоянно развивающуюся (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, А.А. Залевская, Д.Л. Матухин, С.Ф. Шатилов). Так, по мнению И.Л. Бим, содержание обучения – сложное диалектическое единство, складывающееся из взаимодействия определенным образом организованного учебного материала и процесса обучения [1, с. 89]. Р.К. Миньяр-Белоручев в определении содержания обучения выделяет взаимосвязи компонентов и категорий цели, утверждая, что содержание обучения иностранным языкам составляют знания, умения и навыки, которыми должен овладеть учащийся, чтобы достичь целей обучения [6, с. 102]. Вслед за Б.А. Лapidусом, мы понимаем под содержанием обучения иностранному языку в неязыковом вузе совокупность того, что учащиеся должны освоить, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали задачам учебного заведения [3, с. 5]. Данное определение, на наш взгляд, является универсальным и не

требует коррекции применительно к определению понятия содержание обучения в неязыковом вузе. В процессе обучения отношение к изучению иностранного языка кардинальным образом меняется, он становится «орудием производства» [10, с. 368], так как учащиеся получают высшее профессиональное образование в условиях иноязычной среды и уровень их профессиональной компетенции напрямую зависит от уровня их языковой подготовки. Именно поэтому возрастает необходимость принципиального обновления содержания и структуры профессионального образования, поиска новых подходов к организации процесса обучения иностранных студентов в неязыковом вузе.

Профессионально-ориентированное обучение русскому языку как иностранному признается в настоящее время одним из приоритетных направлений в современном образовании. Это связано с процессом присоединения России к Болонскому процессу, предполагающему формирование системы сравнительных и сопоставительных квалификаций системы высшего образования в терминах профессиональной компетенции. В настоящее время специалисту любого профиля необходимо обладать совокупностью компетенций, позволяющих а) прогнозировать более гибкое профессиональное поведение, б) эффективно использовать профессиональные знания, языковые навыки и умения, в) успешно функционировать в профессиональном сообществе и т.д.

В последнее десятилетие проблеме организации профессионально-ориентированного обучения в вузах посвящены публикации многих ученых-методистов: Т.М. Балыхиной, В.В. Добровольской, Л.П. Клобуковой, В.Б. Куриленко, Г.М. Левиной, Е.И. Мотиной, Е.Б. Назаренко, И.А. Пугачева, Т.В. Самосенковой, А.В. Стефанской, А.И. Сурыгина, Л.В. Фарисенковой, Т.Т. Черкашиной и др.

Отметим, что при организации профессионально-ориентированного обучения практически во всех вузах введены аспекты «язык специальности», «научный стиль речи» и пр., но наряду с этим публикации последних лет свидетельствуют о нерешенных вопросах в организации обучения иностранных студентов с учетом будущей специальности: отмечаются трудности в освоении предметов, связанные с ограниченным лексическим запасом, недостаточным уровнем владения терминологией специальных дисциплин, что становится причиной неумения понимать и записывать лекции, самостоятельно работать с лекционными материалами, научными источниками. Это позволяет говорить о нарушении преемственности на этапе перехода в бакалавриат.

Обзор имеющихся учебных и методических пособий по языку специальности и научному стилю речи на этапе довузовской подготовки

(Е.М. Бастрикова Русский язык для биологов. Учебное пособие для иностранных студентов и аспирантов. Казань: Казан. гос. ун-т, 2005. – 43 с., Т.Е. Аросева Научный стиль речи: технический профиль. – М.: Русский язык, 2012. – 312 с., Л.М. Верещагина Русский язык для музыкантов. Учебный комплекс для иностранных учащихся (элементарный уровень). – М.: Русский язык, 2013., А.М. Голодяевская, Н.А. Козельская География. Пособие по научному стилю речи для иностранных слушателей довузовской подготовки гуманитарного профиля. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2003. – 52 с., С.И. Дерягина Русский язык для журналистов. Пособие для иностранных учащихся. – М.: Русский язык, 2011. – 112 с., В.Н. Дьякова Диалог врача с больным. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков. – М.: Златоуст, 2009. – 228 с., Н. Нечунаева, М. Таммела Русский язык для спасателей. Пособие по развитию речи по подготовке пожарных, спасателей, сотрудников МЧС. – М.: Златоуст, 2011. – 80 с., Н.Н. Рогозная Лингвистика. Учебное пособие по языку специальности. – М.: Златоуст, 2010. – 136 с., Н.Д. Афанасьева, Л.А. Лобанова Экономика. Учебное пособие по языку специальности. – М.: Златоуст, 2012. – 96 с., О.А. Ускова, Л.Б. Трушина Элитный персонал и К, Русский язык делового общения. М.: Рус. яз. Курсы, 2007, Т.М. Балыхина, Т.И. Василишина, Э.Н. Леонова, И.А. Пугачев, Учебник русского языка по научной речи. Для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. – М.: РУДН, 2010, В.Б. Куриленко Русский язык для иностранных студентов-медиков (II уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах): учебник. Часть II. / В.Б. Куриленко, Л.А. Титова, Т.А. Смолдырева, М.А. Макарова. – М.: РУДН, 2008. Куриленко, В.Б. Говорим о медицине по-русски (II сертификационный уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах): учебник / В.Б. Куриленко, Л.А. Титова, Т.А. Смолдырева, М.А. Макарова. Часть II. – М.: Изд-во ЭКОН-ИНФОРМ, 2012. В.Б. Куриленко Говорим о медицине по-русски (II сертификационный уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах): учебник. Часть I / В.Б. Куриленко, Л.А. Титова, Т.А. Смолдырева, М.А. Макарова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. В.Б. Куриленко Учебное пособие по русскому языку для студентов медицинского факультета. Научный стиль речи / В.Б. Куриленко, М.А. Макарова, Т.А. Смолдырева. – Тула, 1999. В.Б. Куриленко Учебное пособие по русскому языку для студентов-медиков (обучение общению в научно-профессиональной сфере) / В.Б. Куриленко, Т.А. Смолдырева. – Тула, 2000. В.Б. Куриленко Читаем и говорим о стоматологических заболеваниях: учебное пособие по русскому языку для

студентов-иностранцев медицинского факультета: учебное пособие / В.Б. Куриленко, Т.А. Смолдырева. – М.: РУДН, 2002. В.Б. Куриленко Учебное пособие по русскому языку для студентов-медиков. Краткосрочный курс: учебное пособие / В.Б. Куриленко, Т.А. Смолдырева.– М., 2002. В.Б. Куриленко Учимся читать и говорить о физиологическом процессе. Учебное пособие по русскому языку / В.Б. Куриленко, Т.А. Смолдырева.– М.: РУДН, 2003. В.Б. Куриленко Учимся читать и говорить о профессии: учебное пособие по русскому языку для студентов-медиков II курса / В.Б. Куриленко, Т.А. Смолдырева, Л.А. Титова. – М.: Изд-во ЭКОН-ИНФОРМ, 2004. В.Б. Куриленко Моя специальность – фармация: II сертификационный уровень владения РКИ в учебной и социально-профессиональной макросферах: учебное пособие / В.Б. Куриленко, О.М. Щербакова, М.А. Макарова, Л.С. Шаталова. – М.: ЭКОН-ИНФОРМ, 2015 В.Б. Куриленко Зеленая аптека: II сертификационный уровень владения РКИ в учебной и социально-профессиональной макросферах: учебное пособие / В.Б. Куриленко, О.М. Щербакова, М.А. Макарова, О.В. Зеленова. – М.: Изд-во ЭКОН-ИНФОРМ, 2016. В.Б. Куриленко Говорим о фармакологии по-русски. II сертификационный уровень владения РКИ в учебной и социально-профессиональной макросферах: учебник / В.Б. Куриленко, О.М. Щербакова, М.А. Макарова. Часть II. – М.: ЭКОН-ИНФОРМ, 2015. Самосенкова Т.В. Чтение, реферирование, конспектирование и создание «вторичных» текстов. и др.) позволяет говорить о том, что на сегодняшний день практически отсутствуют учебные пособия, которые позволили бы уже на начальном этапе обучения формировать лексическую базу будущего специалиста, а также учебные пособия, развивающие профессионально-коммуникативную компетенцию иностранного студента. Вместе с тем, каждый студент, поступивший на 1-ый курс неязыкового факультета и освоивший язык на I сертификационном уровне, должен обладать речевой и коммуникативной компетенциями не только в традиционных учебно-бытовой, культурно-социальной и научно-технической сферах общения, но и в учебно-профессиональной сфере.

Анализируя учебно-методологическую базу подготовки иностранных студентов по языку специальности, нельзя не учитывать многолетний опыт обучения иностранных студентов-агрономов, разработанный в РУДН еще в 80-ые годы XX века: Дмитриева Г.А. Ботаника. Учебное пособие для студентов-иностранцев подготовительного факультета специальностей «Агрономия» и «Зоотехника»; Шустикова Т.В., Шоркина Е.Н. и др. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль; Усачева Г.А. Методические рекомендации по развитию навыков конспектирования со слуха. На

материале научного стиля речи. Для студентов подготовительного факультета специальности «Агрономия». Отметим также, что начиная с 2007 г. в практику обучения на кафедре русского языка № 2, готовящей студентов медиков и аграриев, авторским коллективом (Т.В. Шустикова, И.А. Воронкова, Н.В. Журкина, Е.В. Карпова, Н.Ж. Хамгокова, Е.Н. Шоркина) создавались и внедрялись в практику части учебного комплекса «Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль», состоящего из «Вводного лингво-предметного курса» и «Пособия для обучения учебному речевому общению. Первый сертификационный уровень», а также соответствующие «Рабочие тетради». Для контроля используются закрытые материалы (контрольные работы, тесты) по определению уровня языковой компетенции, а также коммуникативно-речевой компетенции в академической сфере, ориентированной на будущую специальность учащихся. Пособия включают также тексты для чтения и вопросы для беседы, а также материалы для аудирования и записи лекций, сопровождающиеся заданиями на аргументацию высказанных в них положений. Все вышеперечисленные работы имеют огромную важность и востребованность в процессе подготовки иностранных студентов.

Проблемы профессионально-ориентированного обучения рассматривались в работах целого ряда авторов: Т.Г. Агапитова, Н.Д. Афанасьевой, Л.Г. Гусевой, Д.Д. Дмитриевой, А.М. Ионова, А.Г. Карипиди, Е.Б. Назаренко, В.Д. Путилин, Т.В. Самосенковой, Н.С. Стениной, М.А. Хусаинова и др. Так, в работе А.М. Ионовой «Методика обучения профессионально ориентированному устному общению студентов бакалавриата на основе лингвокультурологического подхода» (2003) предлагается система профессионально-ориентированного обучения студентов – бакалавров по специальности «Международные отношения». В работе Т.В. Самосенковой «Методическая система обучения культуре профессионального речевого общения иностранных студентов-филологов в условиях непрерывного образования» (2004) подробно рассматриваются методические особенности обучения иностранных студентов-филологов культуре профессионального речевого общения. В работе Л.Г. Гусевой «Дидактическое обеспечение профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных военнослужащих на этапе довузовской подготовки» (2004) рассматриваются вопросы подготовки иностранных студентов (военнослужащих) к последующему обучению и собственно профессиональной деятельности на этапе довузовской подготовки. В работе А.Г. Карипиди «Агрономический дискурс: понятийно-

терминологические и концептуальные основания» (2007) рассматриваются особенности функционирования и основные характеристики агрономического дискурса. Н.С. Стенина в работе «Формирование профессиональной компетенции иностранных студентов, обучающихся в высших художественных учебных заведениях России» (2007) рассматривает наиболее эффективные методы формирования профессиональной компетенции студентов, обучающихся в художественных вузах. Работа Н.Д. Афанасьевой «Обучение культуре деловой речи иностранных студентов юридических специальностей» (2009) посвящена особенностям деловой речи студентов-юристов. В работе О.Н. Капустиной определены возможности работа со студентами-аграриями, Е.Б. Назаренко рассматривает возможности обучения работников сферы туризма, а Толмачева О.В. – экономистов. Диссертация В.Б. Куриленко «Методология и методика непрерывного профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных медиков» посвящена проблеме модернизации системы обучения иностранных специалистов медицинского профиля профессиональному общению на русском языке (2017).

Анализ состояния исследуемой нами проблемы показал, что большое количество учебников и учебных пособий, использующихся в практике обучения РКИ в неязыковых вузах, не в полном объеме отражают новейшие данные современной методической науки и обладают рядом объективных недостатков, связанных, в частности, с отсутствием профессиональной направленности в отборе содержания обучения, результатом чего является невозможность реализации целей профессионально-ориентированного обучения, выдвигаемых программой.

Профессиональная направленность обучения требует интеграции русского языка как иностранного и профилирующих дисциплин, ставит перед преподавателем задачу научить будущего специалиста использовать иностранный язык в качестве средства систематического пополнения своих профессиональных знаний. Таким образом, формирование языковой компетенции иностранного студента включает накопление понятийного аппарата по выбранной специальности, ознакомление с грамматическими явлениями языка, умение принимать решения и нести за них ответственность, а также анализировать полученные результаты.

Традиционно цели обучения определялись конкретным набором знаний, умений, навыков, которыми должен владеть специалист. Сегодня такой подход оказывается недостаточным, поскольку современному специалисту необходимо овладеть полным комплексом компетенций, необходимых для его учебно-профессиональной деятельности.

Вслед за А.В. Хуторским, мы рассматриваем компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов действий), заданных по отношению к определённой сфере деятельности, необходимых для качественных, продуктивных действий по отношению к ним [11, с. 61]. Набор определенных компетенций определяет компетентность специалиста.

Основополагающими, в нашей монографии являются компетенции, определенные на симпозиуме Совета Европы в Берне в 1996 г.:

1) *социально-психологические*, предполагающие способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых и индивидуальных решений, ориентироваться в ситуациях профессионального общения, выбирать адекватные способы общения и др.;

2) *межкультурные*, связанные с жизнедеятельностью в многокультурном обществе: знание культурных ценностей, правил этикета, принятых в данном обществе, толерантность и др.;

3) *коммуникативные*, относящиеся непосредственно к общению (устному и письменному): владение лексикой, особенностями устной и письменной речи (четкость, правильность), коммуникативными стратегиями, а также умение вести переговоры с партнерами и др.;

4) *информатизационно-технологические*, связанные с ростом информатизации общества;

5) *учебно-профессиональные*, формирующиеся и проявляющиеся в учебно-профессиональной сфере.

Овладение данными компетенциями способствует, на наш взгляд, социальной мобильности студента и его устойчивости на рынке труда, то есть формированию компетентного специалиста.

Идеи обучения языку через деятельность были предметом исследований многих российских и зарубежных психологов и педагогов. Американский педагог и философ Д. Дьюи еще в конце 19 – начале 20 вв. утверждал, что главной целью образования является создание условий, способствующих самореализации личности и направленных на развитие умений адаптироваться к воздействующей на нее среде. Такие умения могут быть сформированы только при наличии личного опыта человека, приобретенного в обучающей среде через деятельность. Благодатной почвой на Западе для развития данных идей явилось направление гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), на основе которой был сформирован т.н. «подход, центрированный на обучающемся» (*learner centered approach*), подробно представленный Роджерсом в его работе «Свобода учиться».

Различные аспекты отечественной концепции личностно-деятельностного подхода разрабатывались многими учеными-психологами, проводившими исследования в области психологии развития, обучения и воспитания. Они описаны в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной, И.А. Зимней и др. Личностно-деятельностный подход ставит в качестве основной задачи образования «создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности» [5, с. 89]. Как отмечал А.А. Леонтьев, деятельностный подход – это не столько «совокупность образовательных технологий или методических приемов», сколько философия развивающего образования, основанная на «глубинном понимании отношений человека и мира, личности и сознания, простого воспроизводства и творчества» [5]. К центральным положениям философии личностно-деятельностного подхода, объединяющим различные опирающиеся на него теоретические системы, относятся следующие идеи:

– Учебный процесс всегда предполагает обучение конкретной деятельности, включающее сознательную постановку цели и мотивацию в достижении этой цели. При этом под деятельностью понимается активное целенаправленное взаимодействие человека с окружающим миром, в том числе с другими людьми, как ответ на потребность, которая вызвала это взаимодействие [3, с. 80].

– В центре обучения находится личность обучающегося, что означает учет его индивидуальных особенностей (возраст, пол, национальность), его опыта, способностей, интересов, стремлений.

– Обучение деятельности осуществляется как взаимодействие и сотрудничество личностей – субъектов обучения, в нашем случае, в профессиональной деятельности.

– Установка на творчество, постановка проблемных вопросов и поиск решений активизируют внутренние резервы и познавательную деятельность обучающихся.

И.А. Зимняя помимо общих методологических положений личностно-деятельностного подхода включила дополнительные принципы характеризующие его применение в преподавании иностранного языка. К ним относятся: 1) коммуникативность обучения, при котором общение является формой взаимодействия в ходе всего учебного процесса; 2) личностная значимость предмета общения, т.е. интерес обучающегося к теме общения; 3) удовлетворенность обучающегося ситуацией общения в

целом, включая тему, процесс, результат и партнера по общению; 4) позитивное переживание обучающимся успеха общения как фактор подкрепления достигнутого; 5) рефлексивность обучающегося и 6) отсутствие социальных барьеров, сдерживающих общение на изучаемом языке (роль, статус, уровень компетентности, подготовленности и др.) [2, с. 22]. И.А. Зимняя выделяет три существенные для понимания особенностей иностранного языка как учебного предмета характеристики, связанные с природой языка и в значительной степени определяющие разработку учебной программы и содержание учебных материалов: «беспредметность», «беспредельность», «неоднородность» [2, с. 33-35].

Беспредметность языка как учебного предмета связана с тем, «что его усвоение не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности». В качестве главных ориентиров при составлении учебной программы используется, во-первых, содержание речевой и лингвистической компетенции, предусмотренные стандартами обучения (A1, A2, B1, и т.д.) и, во-вторых, тематическая направленность, определяемая особенностью целевой группы и сферой профессиональных интересов обучающихся. Беспредельность отражает проблему отсутствия тематического ограничения. Это особенно важно при определении тематических разделов учебного содержания. «Ограничение» учебного языкового материал основано на выделении релевантных «сфер профессионального общения», представляющих интерес для данного курса. Выделение сфер общения (таких как социально-бытовая, семейная, профессионально-трудовая, социально-культурная, сфера общественной деятельности, административно-правовая, сфера увлечения и зрелищно-массовая) и включение их в учебное содержание определяется конкретными целями обучающихся. Неоднородность языковых явлений является характеристикой речевой деятельности индивида. Именно последняя и есть основной объект иноязычного обучения. В связи с этим мы вполне допускаем инцидентное включение языкового материала, выходящего за границы принятых стандартов речевых навыков и лексико-грамматического содержания, соответствующих данному уровню языковой компетенции.

К числу важнейших организационных аспектов преподавания иностранного языка относится плотность обучения, т.к. именно от этого показателя напрямую зависит возможность активизации личностных резервов и когнитивных возможностей обучающегося. Практически плотность обучения измеряется количеством коммуникативных контактов и объемом высказываний [4, с. 28] обучающегося на изучаемом языке.

Сниженная плотность обучения ведет к сужению сфер профессионального общения, уменьшению количества участников общения, сокращается возможность актуализации уже усвоенных языковых средств и отработки формулирования идей при помощи этих средств, в силу чего учащиеся не овладевают умением свободного изложения мыслей и понимания речи собеседника. Уровень плотности профессионального общения предполагает постоянную включенность обучающегося в тот или иной вид деятельности, требующий творческого участия каждого и опирающийся на личностно значимое отношение обучающихся к содержательной стороне деятельности. Это позволяет создать высокую плотность коммуникативного обучения и вместе с тем обеспечивает низкую утомляемость в силу задействования эмоциональной сферы и особенностей функциональной динамики занятия. Таким образом, как деятельностный, так и личностный аспекты находят свою реализацию в формате профессионального обучения.

Овладение иностранным языком как инструментом межличностного взаимодействия подразумевает не столько изучение теоретических основ, как того требуют такие дисциплины, как физика, химия, биология и др., сколько приобретение умений, реализующихся в автоматизации навыков. В этом отношении умение общаться на иностранном языке, как указывает К. Ноффри, больше напоминает умение управлять автомобилем, объединяющее владение целым комплексом знаний, и автоматических навыков в сочетании с индивидуальным стилем вождения [12, с. 13]. Данное умение можно определенным образом соотнести с понятиями лингвистической и коммуникативной компетенции. Если лингвистическая компетенция связана с эффективным воспроизведением и пониманием речевых высказываний в соответствии с лексико-грамматическими правилами, то коммуникативная компетенция обнаруживает себя как способность контекстно и ситуативно воспроизводить и понимать речевые высказывания, в соответствии с коммуникативными целями говорящего. Профессиональное обучение уделяет пристальное внимание прагматическим компонентам речевой деятельности, т.е. осознанию учащимися факторов «что, где, когда, почему и как», что является абсолютно необходимым для того, чтобы их речевая деятельность была осмысленной, естественной и правдоподобной. Таким образом, обучающемуся требуется выработать устойчивый, доведенный до автоматизма, навык выполнения мыслительных и словесных действий, необходимых для профессионального общения. Такой автоматизм приобретается в процессе целостного практического обучения,

включающего физические (деятельностные), когнитивные и эмоциональные аспекты личности обучающегося.

Именно межличностное взаимодействие является здесь ключевым моментом. Сам акт общения вызван необходимостью взаимодействия: цель говорящего – передать сообщение другому человеку. В случае реальной коммуникации слушающий должен быть заинтересован в сообщении, и именно интерес к содержанию или форме сообщения вызывает у него ответную реакцию. Профессиональное общение начинается с социального взаимодействия, создающего социально-смысловой контекст коммуникативной ситуации: например, вступающие в общение собеседники улыбаются друг другу, пожимают руки, обнимаются, или наоборот, стараются не смотреть друг на друга, сдержанны в жестах и т.д. Речевое взаимодействие собеседников, помимо вербального обмена сообщениями, подкрепляется невербальными средствами, соответствующими данному контексту и позволяющими точнее декодировать сообщение и, таким образом, полнее понять идеи и точки зрения собеседника. Для того, чтобы достичь естественности общения, что является в определенной степени возможным даже на начальных уровнях владения языком, учебная среда должна стимулировать интерес и внимание учащегося более глубоко и в течение более длительного времени, чем это обычно позволяют упражнения и диалоги учебника. Только тогда учащиеся могут научиться говорить свободно и естественно, без постоянного контроля грамматической правильности. В этой связи нам хотелось бы еще раз подчеркнуть, что интерес к взаимодействию и желание общаться возможны лишь при низком уровне тревожности, поэтому преподавателю надо стремиться к созданию благоприятной психологической атмосферы и постоянно сводить к минимуму беспокойство учащихся о том, как они будут выглядеть в глазах других, смогут ли они говорить без ошибок и т.д.

Личностно-деятельностный подход предъявляет особые требования к преподавателю иностранного языка не только в отношении владения предметными знаниями, но и такими важнейшими качествами, как умение видеть и уважать в каждом обучающемся личность, предрасположенность к взаимодействию на основе партнерских взаимоотношений, способность создавать условия для личностно-значимого профессионального общения с учетом, опыта, интересов, интеллектуальных и эмоциональных особенностей обучающихся. Вся деятельность преподавателя по планированию, организации обучения и управления учебным процессом предполагает творческую направленность, включая приемы стимулирования речевой деятельности и «точечное» реагирование на

различные ситуации устного речевого профессионального общения в целях определенного воздействия (например, коррекция, поощрение, развитие или сворачивание ситуации и др.). Такой комплекс профессиональных и психолого-педагогических умений является обязательным для реализации обучения иностранному языку, в котором преподаватель не просто сообщает знания, а становится проводником этих знаний в процессе взаимодействия обучающихся между собой и с преподавателем. В рамках личностно-ориентированной педагогики преподаватель, с точки зрения его роли, часто называется фасилитатором [6, с. 246-250; 33, с. 89; 137, с. 25-27], т.е. он является не столько инструктивно обучающим, сколько содействующим реализации индивидуальных способностей и задатков обучающихся, поощряющим самостоятельность их действий и решений и, что является наиболее важным в контексте иноязычного обучения, мотивирующим обучающихся к творческому профессиональному взаимодействию и создающим условия для подлинного общения в этом личностно значимом взаимодействии.

Фундаментальное отличие иностранного языка от других предметов состоит в том, что он есть и средство, и в то же время цель обучения, и вследствие этого в процессе изучения языка усвоенный материал из цели переходит в средство овладения языковыми явлениями более высокого уровня. И.А. Зимняя считает, что «трудность состоит в том, чтобы точно определить переход от того, что в данный момент является целью, а завтра станет средством достижения другой, более сложной цели» [2, с. 32]. По мнению К. Нофри, любой курс иностранного языка, «будь то индивидуальный или коллективный, устанавливает лингвистическую игру в том смысле, который предложен Л. Витгенштейном для коммуникативной деятельности, управляемой контекстуальными правилами. Однако это особая игра, потому что она имеет «металингвистический характер», поскольку изучаемый язык одновременно есть инструмент изучения и говорения [2, с. 37]. Из этого утверждения следует, что цель «игры» заключается не в самом общении, а скорее в «обучении общению» в том смысле, что большая часть говорения на изучаемом языке во время занятия может часто представлять собой скорее обмен «металингвистическими» высказываниями, чем общение в коммуникативной ситуации. Эта функция языка, в которой возрастает доля говорения преподавателя, часто становится преобладающей и определяет почти всю устную речь группы. По наблюдениям М. Ринволукри, европейский учитель в среднем говорит 60 -70% времени на уроке иностранного языка, тогда как на долю учеников приходится всего около 35%. Вместе с тем, по мнению автора, действительное развитие

устноречевой коммуникации может иметь место только в том случае, если время говорения преподавателя составляет не более 5% [13, с. 1].

Обучение, профессиональному общению будучи личностно-деятельностным по своей сути, позволяет избежать чрезмерного использования языка в металингвистической функции и направить учебный процесс к достижению истинных профессиональных коммуникативных целей.

Успешность обучения иностранных студентов нефилологических факультетов профессиональному общению заключается в том, чтобы обеспечить высокий уровень владения языком как средством обучения, приобретения профессиональных знаний, общения в условиях языковой среды (учебно-профессиональное, повседневно-бытовое, культурное), использования русского языка в профессиональной деятельности.

Уровень профессиональной компетенции иностранного студента определяется профессиональными умениями, приобретенными за время обучения в вузе. Целесообразным и методически оправданным является формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных сферах и ситуациях. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным, что предполагает объединение коммуникативно-ориентированного языкового образования с профессиональным деятельностным средствами иностранного языка. Нами определены задачи профессионально-ориентированного обучения:

- формирование коммуникативной компетенции специалиста;
- обучение профессиональному речевому общению в области избранной специальности;
- формирование и развитие навыков работы с информацией: поиск, анализ, трансформация;
- развитие навыков создания документов, деловых писем, объявлений, статей (по вопросам агрономии);
- развитие навыков речевого общения с партнерами и коллегами при непосредственном контакте и по телефону;
- обучение речевым средствам, способствующим поддержанию доброжелательных партнерских отношений [9, с. 54].

Изучение коммуникативных потребностей учащихся в сфере профессионального речевого общения позволяет определить цели обучения, а также по-новому организовать текстовый материал.

Ориентация на личность иностранного студента, его интересы, способности является наиболее продуктивной и позволяет организовать процесс профессионально-ориентированного обучения с учетом

потребностей учащихся и в соответствии с требованиями современного высшего образования. Характеристиками такого обучения являются:

1) *эргономичность* (обучение проходит в благоприятной среде, обстановке сотрудничества, без перегрузок и переутомления);

2) экономичность (в единицу времени прочно усваивается большой объем учебного материала без избыточных усилий со стороны преподавателя и студента);

3) результативность (улучшается результат учебной деятельности);

4) высокая мотивация (развиваются личностные качества учащихся, раскрываются их интеллектуальные резервы и психологические возможности, профессиональные установки).

Таким образом, успешность овладения профессиональным общением на иностранном (русском) языке в неязыковом вузе зависит от направленности на обучение профессиональной лексике и терминологии, чтению литературы по специальности, общению в сфере учебно-профессиональной деятельности. Отбор содержания обучения способствует формированию личности студента и его подготовке к учебной и профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Бим И.Л. К проблеме оценивания современного учебника иностр. языка // Иностр. языки в школе / И.Л. Бим. – 1999. – № 6. – С. 11-15.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

3. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения в языковом вузе. М.: Высш. школа, 1986. – 144 с.

4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина, Т.В. Козлова (электронное издание). – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015. – 116 с.

5. Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1983. т.1.

6. Минъяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990. – 224 с.

7. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. 2-е изд. М.: Флинта, 2011. – 480 с.

8. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. – Изд.2, испр. и доп., М.: Флинта: Наука, 2006. – 238 с.

9. Самосенкова Т.В. Культура профессионального общения в системе подготовки специалистов-филологов для зарубежных стран: Монография – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2008. – 360 с.

10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000. — 624 с.

11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64

12. Larson-Freeman D., Long M.H. An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman, 1991. – 398 p.

13. Omaggio Hadley A. Teaching Language in Context. – Heinle & Heinle, 1993. – 532 p.

ГЛАВА 24. ПРИЕМЫ КОРРЕКТИРОВКИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Седова Полина Витальевна
ассистент кафедры русского языка
Оренбургского государственного медицинского университета,
Оренбург, Россия
E-mail: p.v.sedova@gmail.com

Иностранные студенты пользуются русским языком не только для повседневного общения, но и для профессиональных целей – изучения специальных дисциплин на русском языке, прохождения практики в российских компаниях, организациях и т.д.

Изучение профессионального подязыка иностранными студентами требует от них знаний базовых категорий языка и их правильного применения в речи. Именно грамматика является той необходимой базой, без которой невозможно использовать язык как средство общения. Без усвоения грамматической системы речь превращается в механический процесс, который на практике значительно замедляет коммуникацию и делает общение на языке малоэффективным и непривлекательным.

Из-за своеобразия грамматического строя русского языка, сложного состава и структуры его грамматических категорий почти на всех уровнях владения языком иностранцы продолжают допускать множество ошибок в употреблении слов, видов и времен глагола, управлений после них, согласований в словосочетаниях, падежей и т.д. Грамматическая ошибка, одна или в комплексе с другими стилистическими, фонетическими, лексическими, значительно осложняет или вовсе делает невозможным процесс коммуникации. Это обуславливает необходимость проведения корректировочных курсов грамматических знаний, навыков и умений при переходе с этапа на этап.

Наиболее целесообразным мы считаем проведение корректирующего обучения на продвинутом и средне-продвинутом уровнях, что обусловлено наличием языковых и речевых ошибок в уже приобретённой студентами системе знаний и навыков владения русским языком. Одной из самых главных и трудно поддающихся коррекции проблем в освоении РКИ остаются лексико-грамматические ошибки, которые в том или ином количестве встречаются в речи иностранца практически на всех уровнях владения языком.

Научный стиль речи русского языка, изучаемый иностранцами в вузе, характеризуется не только лексическим своеобразием, но и грамматическим. С точки зрения морфологической характеристики, наиболее яркой чертой данного стиля является именная основа (значительное употребление имен). Эта особенность языка науки позволила нам сузить направление курса до корректировки использования в речи предложно-падежной системы. К тому же, категория падежа часто не имеет эквивалентов или сильно разнится с подобными явлениями в родных языках учащихся.

Компонентами речевой деятельности на любом иностранном языке, и в РКИ в том числе, признаются знания, навыки и умения. Соответственно, и коррекция будет носить трехуровневый характер:

1) уровень коррекции языковых знаний (представление о системе языка) и операционных механизмов навыка (как правило, это ошибки, связанные с формообразованием и формоупотреблением);

2) уровень коррекции речевых (фонетических, лексических, грамматических, орфографических), технических и психомоторных (связанных с усвоением техники чтения) навыков;

3) уровень коррекции коммуникативных умений (в 4 видах деятельности – аудировании, письме, чтении и говорении).

Поскольку в курсе РКИ студенты осваивали систему русского языка и правила пользования языковыми категориями на практике линейным

путем, переходя от падежа к падежу и от одного семантического значения к другому, корректировочный курс при обучении языку специальности на продвинутом этапе обучения должен быть выстроен с позиции необходимости обобщения, систематизации и частичного дополнения материала. Значительное положение в рамках корректировочной работы, как мы считаем, нужно отвести обобщению грамматических знаний, доведению речевых навыков до автоматизма и безошибочности, а также переходу к коммуникативным умениям (возможности пользоваться разными навыками для достижения цели не только в привычных, но и в изменяющихся условиях).

В состав корректировочного курса при обучении языку специальности иностранных студентов-медиков можно включить следующие темы:

- 1) выражение определительных отношений;
- 2) выражение пространственных отношений (статика, динамика);
- 3) выражение временных отношений;
- 4) выражение причинно-следственных отношений;
- 5) выражение сравнительно-сопоставительных отношений;
- 6) выражение отношений принадлежности;
- 7) выражение количественной характеристики предмета.

Нужно отметить, что каждая из этих укрупненных тем в научном стиле речи и в языке специальности для медицинских работников может быть реализована как и в сложном, и в простом предложении, поэтому собственно-морфологическая и синтаксическая работа в рамках тем могут варьироваться в зависимости от тех или иных типичных ошибок учащихся, усвоения материала и коммуникативной необходимости каждой конкретной группы студентов. В нашей корректировочной работе мы более подробно остановились на морфологическом выражении функционально-семантических значений.

На примере одной из укрупненных грамматических тем – выражение пространственных отношений – мы демонстрируем, какие виды упражнений включает корректировочный комплекс, формулируем некоторые типы заданий. Поскольку корректировка знаний и умений проводится для иностранных студентов-медиков, то упражнения основаны на терминологии по теме «Сердечнососудистая система и заболевания, связанных с ней».

Разрабатывая комплекс упражнений, мы использовали и перерабатывали задания и идеи методистов и практиков [1, 2, 3, 4, 5], а также применяли собственные наработки.

Мы основываемся на концепции С.Ф. Шатилова и включаем в комплекс упражнений следующие типы:

- 1) подготовительные;
- 2) условно-речевые;
- 3) подлинно-коммуникативные [6, с. 85].

Несмотря на то, что **ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ** более характерны для основного курса РКИ, на этапе первичного формирования навыка, они, тем не менее, востребованы и в рамках корректировочного курса, в тех ситуациях, когда имеют место неправильно сформированные навыки или когда навыки так и остались несформированными. Этот этап служит для создания ориентировочной основы операций, направленных на анализ и сравнение корректируемых грамматических явлений и создание основы для осознанного выполнения грамматических действий по правилам.

Таким образом, целью подготовительных упражнений является осмысление, осознание и первичное выполнение языковых операций, составляющих структуру грамматического языкового навыка. Указанные цели реализуются в следующих видах упражнений.

1) Наблюдение, восприятие материала.

Задание 1. Прочитайте / обратите внимание на выделенные конструкции. Определите, какой падеж использован в каждом случае и объясните его употребление.

Несут кровь к сердцу, несут кровь от сердца, находится между предсердием и желудочком, устремляется в вены, имеются в венах, движется по сосудам, проходит через стенку сосуда.

Задание 2. Сравните / объясните употребление разных предложно-падежных конструкций.

1) В главном органе сердечнососудистой системы – в сердце – два предсердия и два желудочка.

2) Наполненная углекислым газом кровь возвращается в сердце.

3) Из сердца выходят два круга кровообращения – большой и малый.

Задание 3. Найдите предложно-падежные конструкции со значением пространства и объясните их употребление.

Кровь течёт из сердца по сосудам к тканям и во внутренние органы и возвращается обратно из внутренних органов и от кончиков пальцев в сердце.

2) Узнавание материала.

Задание 1. Прочитайте текст и утверждения после него. Согласитесь или опровергните эти утверждения.

Сердечно-сосудистая система состоит из сердца, кровеносных и лимфатических сосудов. Сердце человека – это полый мышечный орган конусообразной формы, покрыто плотной фиброзной оболочкой – перикардом. Сердце находится в грудной клетке позади грудины и перед нисходящей частью дуги аорты и пищеводом.

Сердце состоит из четырёх камер: двух предсердий и двух желудочков. Оно делится мышечной перегородкой на правую и левую половины, которые не связаны между собой. Каждая половина состоит из предсердия и желудочка. Желудочки отделены от предсердий перегородкой. Каждая перегородка между предсердием и желудочком имеет отверстие и клапан. Левый желудочек образован более толстыми мышечными волокнами, чем правый, так как он противостоит более высокому давлению крови в большом круге кровообращения.

Благодаря полному разделению сердца на две части и системы клапанов, в правом предсердии и желудочке циркулирует только венозная кровь, а в левом предсердии и желудочке – только артериальная.

Утверждения:

- 1) Сердце человека расположено справа за грудиной.
- 2) Мышечная перегородка находится между желудочками.
- 3) Сердце располагается вокруг перикарда.
- 4) Отверстия располагаются в сосудах.
- 5) Более толстые мышечные волокна находятся в правом желудочке.
- 6) Оба предсердия находятся в левой части сердца.
- 7) В левой части сердца циркулирует только венозная кровь.
- 8) Лимфатические сосуды не входят в состав сердечно-сосудистой системы.

Задание 2. Прочитайте текст. Ответьте на вопросы.

Большой круг кровообращения – это система обеспечения периферических тканей артериальной кровью и её возврата к сердцу. Он начинается в левом желудочке. Оттуда кровь поступает в аорту и в крупные сосуды, направляющиеся к голове, туловищу и конечностям и доходит до капилляров. Здесь происходит газообмен: в ткани поступает кислород и через капилляры в вены уходит углекислота. Большой круг кровообращения заканчивается в правом предсердии.

Вопросы:

- 1) Где начинается большой круг кровообращения?
- 2) Куда идет кровь из левого желудочка?
- 3) Где происходит газообмен?
- 4) В какие сосуды из тканей уходит углекислота?

5) Где завершается большой круг кровообращения?

6) Куда идёт кровь по большому кругу кровообращения? Куда она возвращается?

Задание 3. Посмотрите на рисунок 1, ответьте утвердительно или отрицательно.

1) В большом круге кровообращения сосуды направляются к голове?

2) В большом круге кровообращения сосуды направляются к лёгким?

3) В малом круге кровообращения сосуды направляются к лёгким?

4) В малом круге кровообращения сосуды направляются к внутренним органам?

5) В большом и малом кругах кровообращения кровь движется от сердца к периферическим тканям и обратно к сердцу?

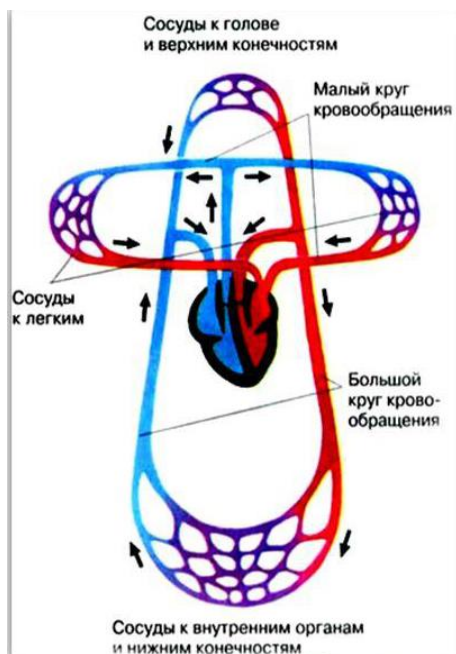


Рисунок 1 – Схема кругов кровообращения

3) Подстановочные упражнения.

Задание 1. Проанализируйте схему. Выберите правильную предложно-падежную конструкцию.

Кровь течёт ...

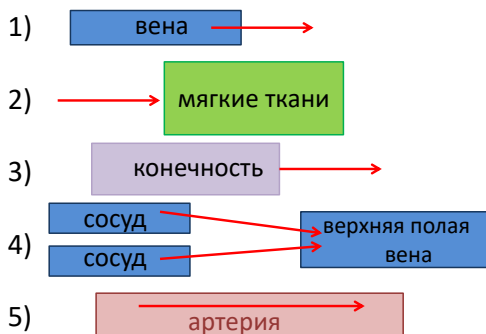


Рисунок 2 – Схема движения крови в организме человека

- 1) ... от вены/из вены;
- 2) ... к мягким тканям/по мягким тканям/к мягким тканям;
- 3) ... от конечности/к конечности/по конечности/из конечности;
- 4) ... из сосудов в верхнюю полую вену/от сосудов в верхнюю полую вену/по сосудам в верхнюю полую вену;
- 5) ... над артерией/по артерии.

Задание 2. Вставьте в предложения подходящие по смыслу предлоги (из, в, к, через, по, от, между).

- 1) Система кровообращения осуществляет движение крови ____ сердца ____ сосудам.
- 2) Кровь поступает ____ аорту и ____ крупные сосуды, направляющиеся ____ голове, туловищу и конечностям.
- 3) Сердечно-сосудистая система переносит кислород ____ всем органам.
- 4) Кислород поступает ____ ткани.
- 5) Углекислота уходит ____ вены ____ капилляры.
- 6) Сердце расположено ____ грудной полости слева.
- 7) Желудочки отделены ____ предсердий перегородкой.
- 8) Перегородка ____ предсердием и желудочком имеет отверстие и клапан.
- 9) Венозная кровь выходит ____ лёгочный ствол.
- 10) Кровь ____ лёгочным венам идет ____ левое предсердие.
- 11) Кровь проходит ____ малому и большому кругу за 20-23 секунды.

Задание 3. Прочитайте текст, вставьте пропущенные окончания.

Главная функция малого круга кровообращения – газообмен, который осуществляются в альвеол ___ легких. Малый круг начинается в прав ___ желудочк ___. Оттуда венозная кровь выходит в лёгочн ___ ствол ___. Эта артерия тоньше аорты. Она делится на две ветви, которые направляются к обо ___ легк ___. В лёгк ___ из кров ___ выводится углекислый газ. Насыщенная кислородом кровь по лёгочн ___ вен ___ идет в лев ___ предсерди ___.

Задание 4. Заполните таблицу, ставя слова в нужный падеж.

Таблица 1 – Падежные значения локуса

<i>Где?</i>	<i>Куда?</i>	<i>Откуда?</i>
<i>в крови</i>	<i>в кровь</i>	<i>из крови</i>

Слова: кровь, сердце, лимфа, кровеносные сосуды, лимфатический сосуд, ткани, клетка, желудок, железа, брюшная полость.

Задание 5. Опишите схемы, используя предположно-падежные конструкции с пространственными значениями. Объясните свой выбор.

1) По большому кругу кровь движется...
левый желудочек → аорта → артерии → капилляры → вены → правое предсердие.

2) По малому кругу кровообращения кровь движется ...
правый желудочек → легочный ствол → артерии → капилляры → вены → левое предсердие.

Задание 6. Из данных слов и словосочетаний составьте предложения.

1) Без, кислород, невозможно, освобождение энергии, при, химические, процессы, происходящий, внутри, клетка;

2) В случае, проникновение, в, организм, бактерии, лейкоциты, захватить, переварить, и, уничтожить, они;

3) Разносить, кислород, большой круг, кровь, сосуды, организм по, весь.

4) От, желудочки, отделять, предсердия, перегородка;

5) Грудной, сердце, слева, в, расположен, полость;

6) Отверстие и клапан, иметь, перегородка, между, предсердие, желудочек.

УСЛОВНО-РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ направлены на достижение полной автоматизации навыка в учебной коммуникации, имитирующей естественную. В коррекционном курсе эти упражнения обеспечивают ситуативно-коммуникативную тренировку на знакомой

лексики, используемой в качестве подстановочного материала в знакомой синтаксической структуре [6, с. 39]. Образцы подобных упражнений могут быть самыми разными.

1) Трансформационные упражнения.

Задание 1. Трансформируйте словосочетания, поставив данные слова или словосочетания во множественном числе, не меняя падеж.

Из сосуда, из артерии, в вену, между желудочком и предсердием, в клетку, сквозь стенку сосудов, в стороне от клапана, под легочной артерией, к органу, в капилляр.

Задание 2. Прочитайте словосочетания.

А) Замените конструкции синонимичными, не меняя предложно-падежную конструкцию. Укажите их значение.

По замкнутой системе, в крови, в отделе, к мембране, в сегменте, по тканям, в клетках, в артерию.

Б) Составьте предложения с данными словосочетаниями.

Задание 3. Прочитайте предложения, определите значения выделенных конструкций. Замените их антонимичными.

Находится под оболочкой, располагается вдоль кровеносных сосудов, находится на поверхности, поступают из лёгких в кровь, проходит к рабочему органу.

Задание 4. Напишите синонимичные конструкции, используя предлоги, данные: слева от, за, под, в, около, с ... стороны.

Таблица 2 – Локация болей

Врач о больном

Больной о себе

Загрудинные боли

Боли в правом подреберье

Сердечные боли

Боли в левой половине грудной клетки

Подложечные боли

Колющие боли в области сердца

Боль в животе слева

Задание 5. Выразите согласие или несогласие. В случае несогласия, трансформируйте фразу, чтобы сообщить правильный факт.

- 1) Плазма – это межклеточное вещество в костной ткани.
- 2) В артериальной крови много углекислого газа.
- 3) Кровь циркулирует только в сердце.
- 4) Форменные элементы входят в состав и крови, и лимфы.
- 5) Гемоглобин содержится в лейкоцитах.
- 6) Эритроциты участвуют в защите организма от микробов.

7) В венозной крови много углекислого газа.

8) Кровоток – это выход крови из сосудистого русла или сердца в окружающую среду.

Задание 6. Составьте диалоги по вопросам и опорным словам.

1) - Где вы чувствуете боль? / В какой области болит?

- (грудина, подложечная область, левая и правая сторона груди).

2) - Куда отдают боли?

- (правая или левая половина тела, мочка уха, плечо, спина, лопатка, ребра, верхняя часть живота).

2) Конструирующие упражнения.

Задание 1. Расскажите о строении предмета и о взаиморасположении его компонентов по изображению.

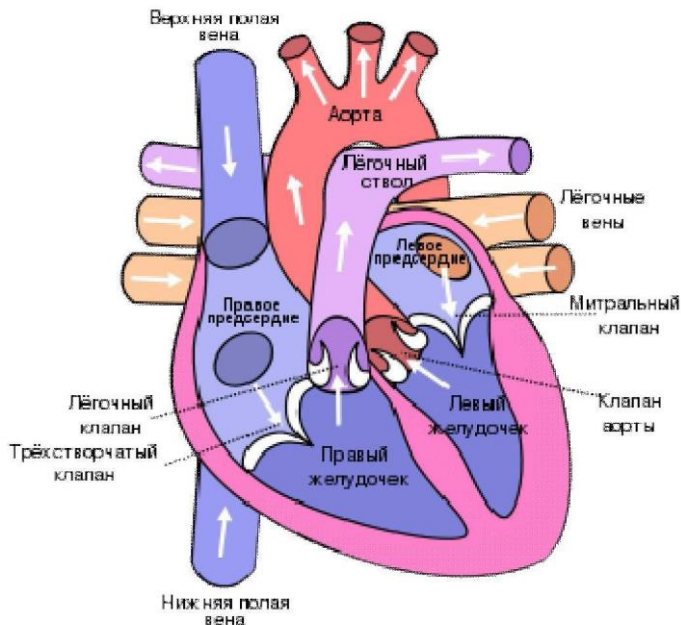


Рисунок 3 – Строение сердца и расположение сосудов

Задание 2. Допишите предложения по смыслу.

Капилляры – это самые мелкие сосуды,

Вены – это сосуды, несущие кровь

Артерии – это сосуды, несущие кровь

Пройдя капилляры, кровь теряет кислород и забирает ...
углекислоту.

Мышечная оболочка артерий отделена очень тонкой внутренней
эластичной мембраной.

Движение крови ... называется кровообращением.

Задание 3. Восстановите начало предложений.

... расположено сердце.

... кровь устремляется в вены.

... имеются клапаны — складки внутренней оболочки.

... располагается микроциркуляторное русло.

... циркулирует только венозная кровь, а ... – только артериальная.

... кровь попадает в правое предсердие.

... различают три основные фазы: систола предсердий, систола
желудочков и общая диастола.

Задание 4. Посмотрите на рисунки 3 (строение сердца и расположение сосудов) и 4 (фазы сердечного цикла) и заполните таблицу.

Таблица 3 – Движение крови в фазах сердечного цикла

	Откуда	Куда	Через что
Систола предсердий			
Систола желудочков			
Общая диастола			

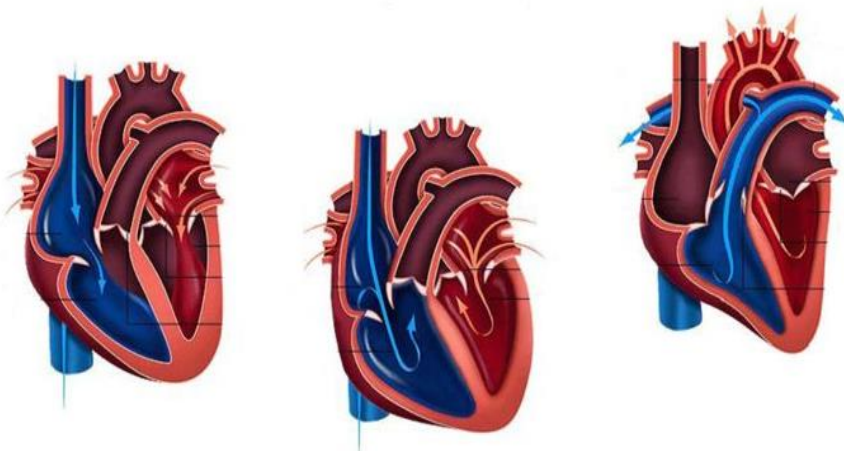


Рисунок 4 – Фазы сердечного цикла

Задание 5. Используя таблицу из предыдущего задания, опишите, куда и откуда движется кровь в разных фазах сердечного цикла.

Задание 6. Дополните вопросы врача так, чтобы они содержали варианты ответа. Используйте слова, данные в скобках.

1) Куда отдают боли: ... (влево, вправо; левая половина тела, правая половина тела)?

2) Куда именно отдают боли: ... (левая рука, левое плечо, шея, мочка уха, лопатка, спина)?

3) Где вы чувствуете боль: ... (грудь, область сердца, грудина, затылочная область головы)?

4) Где возникает боль: ... (подложечная область, правое подреберье, левое подреберье)?

5) В каком ухе чаще шумит: (правое ухо, левое ухо)?

Задание 7. Восстановите диалоги.

А) По ответам больного восстановите пропущенные реплики в диалоге.

- ...
- Доктор, у меня болит за грудиной.
- ...
- В этом месте (показывает на верхнюю часть грудины).
- ...
- В левую руку, в плечо, даже зубы болят и левая половина шеи.
- ...

Б) По вопросам врача воспроизведите ответы больного неполными предложениями.

- На что вы жалуетесь?
- ...
- Где именно вы чувствуете боль?
- ...
- А в подложечной области бывают боли?
- ...
- Куда отдают боли: влево или вправо?
- ...
- Куда именно отдают боли?
- ...

3) Исправление ошибок

Задание 1. Исправьте грамматические ошибки в тексте.

Сердце, которое расположено на грудной клетке между лёгкие это маленький полый орган около 10 сантиметров в диаметре. Толстый слой мышц, который образует его стенки, называется миокардом. Миокрад ритмично сокращается и постоянно прогоняет кровь по все тело.

У сердца 4 полости: два предсердия и два желудочка. Эти полости формируют две отдельные системы, которые не связаны друг с другом напрямую. В правом предсердии кровь попадает из нижних и верхних полых вен, отсюда кровь поступает в правое желудочку, который проталкивает её в лёгкими. Обогащенная кислородом кровь из лёгкие течет на левое предсердие. Кровь проходит между левый желудочек, который затем выталкивает её и она по аорта течёт по все остальное телу.

В сердечный цикле различают три основные фазы: диастола – это фаза покоя, кровь попадает предсердия и течёт по направлению к желудочки, которые заполняются на 2/3. Когда предсердия сжимаются, желудочки заполняются полностью – это фаза систолы предсердий. Вскоре

после этого желудочки по очереди сжимаются и выталкивают кровь в артерия – это систола желудочков.

На последней стадии, на этапе **ПОДЛИННО-КОММУНИКАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ** осуществляется перенос навыка на разные условия его функционирования в речи, в результате чего навык становится гибким и подвижным. Это упражнения повышенной сложности, как по содержанию, так и по выполнению. Это не грамматические задания, хоть они попутно и развивают грамматические умения. Этот тип упражнений становится необходимым компонентом корректировочного комплекса, однако в соответствии с целью курса, количество таких заданий невелико.

1) Условно-коммуникативные упражнения.

Задание 1. Прочитайте текст. Передайте основное содержание несколькими предложениями.

Жалобы больного инфарктом миокарда

Инфаркт миокарда – это очаг некроза (омертвения сердечной мышцы), развившегося вследствие несоответствия между потребностью миокарда и его недостаточным кровоснабжением.

Заболевание обычно начинается с приступа интенсивных загрудинных болей и болей в области сердца. Приступ носит жестокий характер и отличается от обычного припадка грудной жабы силой, продолжительностью и распространением. Больной во время приступа отмечает, что его грудь «сдавило железным обручем, сжало клещами». Иногда отмечаются сильные боли, которые локализуются в эпигастральной области и в верхней части живота, справа и слева от грудины. Боли чаще отдают в левую руку, лопатку и левую половину шеи. Иногда отмечается обширная иррадиация: в правую руку, правую лопатку, иногда в спину, позвоночник, мочку уха, запястье.

Задание 2. Представьте себя в заданной ситуации. Выразите свое отношение к заданной ситуации.

1) Вы разговариваете с врачом-коллегой. Расскажите о жалобах вашего пациента с инфарктом миокарда и опишите клиническую картину.

2) Вы разговариваете с родственниками вашего пациента. Расскажите им о состоянии здоровья вашего пациента.

2) Собственно-коммуникативные упражнения.

Задание 1. Беседа по заданной теме.

Дайте рекомендации по профилактике инфаркта миокарда.

Задание 2. Обмен мнениями по заданной теме.

Какие последствия и осложнения могут возникнуть у пациента с инфарктом миокарда?

Таким образом, в основе разработанного нами комплекса упражнений лежит мотивированность учебных грамматических действий, достижению которых способствует не только информативный характер материала, но и обращение к познавательным интересам студентов-медиков. Нами были учтены цель, этапы, методы обучения, уровень речевой подготовки иностранных студентов, соотносимость определенных умений и навыков с видами речевой деятельности.

Описанные грамматические и с грамматической направленностью упражнения дают положительный эффект при использовании их последовательно, в комплексе. В целом, эффективность предлагаемого комплекса упражнений была экспериментально проверена в учебных условиях на базе Оренбургского государственного медицинского университета.

Список литературы

1. Дьякова В.Н. Подготовка к клинической практике: пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков. – СПб.: Златоуст, 2014. – 308 с.
2. Дьякова В.Н. Диалог врача с больным: пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков. – СПб.: Златоуст, 2014. – 228 с.
3. Ковынева И.А. Основные сведения об организме человека: учеб. пособие по РКИ для студентов леч. фак. мед. ун-та / Гольева Г.В., Порохнявая Е.А., Склифус А.П. – Курск: КГМУ, 2008.
4. Куриленко В.Б. Говорим о медицине по-русски (II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным в учебной и социально-профессиональной макросферах): учебник / В.Б. Куриленко [и др.]. – М.: Флинта: Наука, 2015. – 392 с.
5. Лукьянова Л.В. Русский язык для иностранных студентов-медиков. – СПб.: Златоуст, 2014. – 120 с.
6. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся: учеб. пособие. – Л.: ЛГУ, 1985. – 56 с.

ГЛАВА 25. СОЗДАНИЕ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Серова Людмила Константиновна
кандидат филологических наук, доцент
кафедры русского языка Инженерной академии
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: lkserova@mail.ru

Российское техническое образование всегда отличалось высоким уровнем подготовки специалистов, оно весьма востребовано в разных странах мира. В последние годы резко возросло количество студентов из стран СНГ, желающих получить высшее техническое образование в Инженерной академии РУДН, что потребовало от кафедры русского языка создания новых учебных пособий для такой категории учащихся.

Студенты-билингвы представляют собой неоднородную группу:

- 1) «естественные билингвы» из семей, где один из родителей русский,
- 2) студенты из ближнего зарубежья, учившиеся в русских школах,
- 3) дети дипломатов и эмигрантов, учившиеся в российских школах,
- 4) студенты из славянских стран, изучавшие русский язык на родине.

Чтобы понять специфику работы, преподавателю, начинающему работать с билингвами, следует ознакомиться с классификацией билингвизма [9].

Изначально количество билингвов было невелико (10-12 человек), однако за последние годы существенно увеличилось число студентов из бывших союзных республик, приезжающих на учебу в Инженерную академию РУДН. В сентябре 2015 года их было сорок три, в 2016 году – пятьдесят четыре, а в 2017 году – шестьдесят семь. Очевидно, что необходимо было переориентировать методику преподавания РКИ и создать новые современные учебные пособия для этой категории учащихся, так как они являются иностранцами и по учебному плану обязаны изучать русский язык как иностранный.

Трудность обучения билингвов заключается в том, что уровень владения русским языком у них различен. Следовательно, возникает необходимость разделения студентов на группы.

Опыт показал, что наиболее эффективным способом определения уровня владения языком является написание небольшой творческой

работы (сочинения) на тему «Почему я выбрал эту специальность?», в качестве подтемы использовался вопрос «Где я учил русский язык?».

Оценка производилась по двум параметрам:

1) по объему написанного за определенный промежуток времени (30-40 минут): одни студенты пишут работу на 200-250 слов, другие едва могут создать текст на 100 слов.

2) по содержанию написанного текста (учитывались лексика, грамматика, орфография и пунктуация).

Студенты сразу разделились на три группы:

1) свободно владеющие языком на уровне носителей русского языка. Приведем пример из сочинения:

«Инженер – это не скучный зануда над кипой чертежей, а человек творческой специальности. Ведь в работу инженера, напомним, входит изобретательство и усовершенствование технических устройств».

Очевидно, что в данном случае студент владеет лексикой и не делает ошибок в грамматике, орфографии и пунктуации.

2) владеющие русским языком, но имеющие проблемы с грамматикой, орфографией и пунктуацией. Приведем пример из сочинения:

«Както раз на моё деньрождение я спросил брата и он посоветовал мне эту специальность потому что сам выбрал и учился на нефтяника».

В данном случае видна относительная бедность лексики, незнание правил правописания и орфографии.

3) владеющие русским языком на уровне иностранцев. Приведем пример:

«Я родилась 01.01.1994. в городе ... Я изучала русский язык в школе. После школа я пошла в армии. Потом поступить на эту учебу потому что есть интересие».

Очевидно, что в этом случае студент владеет лишь базовой лексикой, допускает ошибки в основных грамматических категориях, использует простые предложения и не знает правил пунктуации.

Студенты первого уровня – выпускники русских школ, прошедшие весь курс обучения по программам Российской Федерации. Для них общение на русском языке является естественным во всех сферах общения.

Студенты второго уровня – самая сложная и неоднородная группа. Они приехали из больших городов, где русский язык остается языком повседневного общения на улице и способствует кросс-культурной коммуникации. Но после занятий такие студенты предпочитают общаться на национальном языке. В последнее время в среднеазиатских государствах (бывших союзных республиках) появилась новая тенденция:

родители отправляют детей учиться в национальную школу, а в старших классах переводят в русскую школу, если дети подаются надежды и хотят получить высшее образование.

Студенты третьего уровня – это, как правило, выходцы из небольших городков Таджикистана и Узбекистана, которые учились в национальных школах, где количество уроков русского языка невелико, а в языковой среде русский язык потерян. Такие студенты начинают изучать русский язык на подготовительном факультете, они вполне комфортно себя чувствуют в группах иностранных студентов и обучаются по методике РКИ для иностранцев.

Студенты первого и второго уровня должны быть выделены в особые группы. Обучение таких студентов с иностранцами нецелесообразно, ибо они сразу понимают, что владеют русским языком лучше и теряют интерес к посещению занятий. Необходимо создавать новые учебные пособия, которые могли бы повысить мотивацию этих учащихся.

Отличие иностранных студентов от билингвов в том, что иностранцы начинают изучать русский язык «с нуля» на подготовительном факультете, их знания определяются объемом представленного в учебнике материала. Преподаватель основных факультетов хорошо понимает, на какой базе он должен строить дальнейшее обучение и работу по развитию лексики и грамматики. Главной задачей в обучении иностранцев является преодоление языкового барьера.

Особенность билингвов заключается в том, что языкового барьера в общении с носителями языка у них нет. Поэтому такие задания, как «ответьте на вопросы по тексту и перескажите текст» для билингвов не составляют труда и являются неактуальными.

Перед тем, как приступить к созданию пособий для билингвов, целесообразно провести анкетирование, чтобы выявить пробелы в знаниях студентов и наметить план работы по их устранению. Анкетирование является важным и актуальным в тех случаях, когда преподаватель начинает обучение нового контингента учащихся. Результаты анкетирования студентов-билингвов 1 курса Инженерной академии показали, что у них часто отсутствуют фоновые знания о русской истории, культуре и науке. Отвечая на вопросы анкеты, студенты-инженеры не смогли ответить на вопрос, кто такие Иван Кулибин, Константин Циолковский и Сергей Королев. Увидев картинку с первым русским спутником, некоторые студенты не могли понять, что это такое. Очевидно, что для создания текстов пособий для билингвов основополагающей должна быть страноведческая и лингвокультурологическая информация.

При ответе на вопрос, который связан с видами речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо), большинство студентов предпочли совершенствовать навыки письменной речи, так как «самую большую трудность для них представляет письмо. Количество ошибок в письменных работах билингвов (особенно тех, кто учился в национальных школах) часто превышает количество ошибок в работах иностранных студентов. Если иностранец учит лексику посредством визуального восприятия формы слова, то в сознании билингвов такая форма отсутствует, так как расширение лексического запаса происходит путем устного общения» [8, с. 175].

Методика обучения билингвов находится в стадии разработки. Очевидно, что для учебников «обязателен страноведческий компонент информации в упражнении хотя бы на уровне проверки знания специфической лексики или основных характеристик русской национальной личности. Желательна информация на расширение кругозора (рубрика Это интересно)» [2].

Новые учебные пособия должны учитывать специфику обучения таких студентов. Существует довольно много учебной литературы для билингвов, изданной в разных странах и представленной в различных интернет-ресурсах [11], однако в подавляющем большинстве она предназначена для обучения детей [1, с. 80]. Учебную литературу для взрослых найти почти невозможно, на форумах преподаватели часто получают совет использовать школьные учебники для русской школы. Но в таких учебниках не учитывается специфика работы с билингвами в вузах, поэтому необходимо разрабатывать новые учебные пособия для этой категории учащихся.

Для преподавателей, работающих с билингвами, важную роль играет понимание ментальности представителей других культур. Очень полезны в этом отношении выездные семинары ФПК РУДН и педагогические экспедиции РУДН, дающие возможность ознакомиться с системой образования бывших союзных республик и понять концептуальную и языковую картину мира учащихся.

В пособиях необходимо предусмотреть задания по созданию рефератов или презентаций, в которых студент может рассказать о своей стране. Это дает возможность преподавателю задавать вопросы и способствует совместному творчеству преподавателя и студента, а также повышает мотивацию студента, в отличие от ситуации, когда студент ощущает, что преподаватель или ничего не знает о его культуре, или не заинтересован понять его мир и сопоставить его с русским миром.

Отметим, что многие студенты тянутся к русскому миру и хотят после окончания обучения остаться работать в России, и от преподавателя зависит, получит ли наша страна друзей, а не чужих, не понимающих русского мира, людей.

Опыт работы со студентами 1 курса показал, что далеко не все билингвы из стран Средней Азии могут грамотно составить даже небольшую презентацию, некоторые вообще не представляют себе, что такое программа Power Point, и приносят просто текст с картинками. Большую помощь им может оказать учебное пособие по созданию презентаций (в рамках курса НСР), в котором представлена лексика, связанная с компьютерами, ибо такой лексикой многие билингвы не владеют.

Основой учебного пособия является текст. Пособия по РКИ для иностранцев предполагают расширение лексического запаса учащихся по определенным темам: «Погода. Одежда. Еда. Праздники и подарки. Транспорт и т.п.». Освоение лексики по таким темам помогает иностранцу социализироваться в бытовой сфере общения. Особенность обучения билингвов заключается в том, что эта лексика им знакома, они прекрасно себя чувствуют в условиях двуязычия в своих странах. Общаясь между собой на родном языке, они легко переходят на русский и объясняют приезжим из России, как найти достопримечательности, где можно купить продукты или сувениры, как проехать или пройти к нужному месту.

Трудностью составления текстов для билингвов является необходимость подбора такого учебного материала, который будет направлен на устранение пробелов в фоновых знаниях учащихся, особенно тех, которые связаны с будущей специальностью студента. В пособиях для билингвов, созданных на кафедре русского языка Инженерной академии, применен страноведческий и лингвокультурологический подход к подбору учебного материала.

На первом этапе студентам предлагается пособие «Мы подружились в Москве» [6], нацеленное на помощь учащимся в социализации и интеграции в социальную среду мегаполиса. Не секрет, что даже россияне из других городов испытывают трудности в первые месяцы жизни в огромном городе. Анкетирование показало, что на начальном этапе обучения жизнь студентов ограничивается университетским кампусом и ближайшим супермаркетом. Поэтому предложенные в пособии тексты, в которых рассказывается о главных достопримечательностях столицы («Один день в Москве», «ВДНХ – город мечты»), о музеях и театрах («Досуг в Москве»), помогают студентам сделать свою жизнь интереснее и повышают мотивацию в освоении

русского языка и культуры. Для студентов 1 курса очень важно получить знания об университете, в котором они начали учиться. Поэтому они с большим удовольствием читают текст «РУДН – университет дружбы», знакомятся с историей *alma mater*, факультетами, возможностями получить дополнительное образование или с пользой провести досуг.

На последующих этапах обучения студентам предлагаются пособия, связанные с их будущей специальностью: «Известные русские инженеры», «Русские конструкторы», «Русский Интернет» [5, 7, 12]. В этих пособиях представлены тексты о достижениях русской науки и техники, изобретениях русских инженеров, ставших известными во всем мире. Студенты с интересом читают такие тексты, понимая, что эти знания пригодятся им в дальнейшем.

Одна из трудностей обучения билингвов заключается в том, что уровень владения языком у студентов одной группы различен. Следовательно, необходимо прибегать к индивидуализации обучения. С этой целью можно предложить учащимся «двухуровневые тексты». Более сильные студенты осваивают оригинальный текст (например, взятый из научной периодики), а менее сильные студенты могут читать адаптированный вариант (упрощенный в плане выражения при сохранении информационных единиц плана содержания) [5, 7]. Такой подход дает возможность сильным студентам получать информацию в полном объеме, а менее сильным – не тратить времени на перевод редко употребляемых слов, которые им никогда не понадобятся.

Двухвариантное представление материала способствует индивидуализации обучения учащихся с разным уровнем владения русским языком. Студенты могут сами выбирать, в каком объеме и темпе изучать предложенный материал. При этом после чтения текста все студенты могут принимать участие в обсуждении прочитанного.

Рассмотрим два варианта из пособия «Известные русские инженеры» [7, с. 3-8].

Оригинальный текст:

«В 1801 году Кулибин разработал способ движения судов вверх по течению рек и в 1804 году построил "водоход", работу над которым он начал еще в 1782 году. Испытания показали полную пригодность и экономичность таких судов, однако и это его изобретение не было использовано. Диковинные автоматы, забавные игрушки, хитроумные фейерверки для высокородной толпы – лишь это впечатляло его современников. Кулибин изобрел оптический бездымный фейерверк, различные автоматы для развлечения, приборы для открывания дворцовых окон. Его заказчиками были Екатерина II и многие богатые вельможи».

Адаптированный текст:

«К сожалению, богатые люди не понимали сложных технических проектов Кулибина, им больше нравились необычные автоматы для игры и отдыха, весёлые игрушки и праздничные фейерверки».

Очевидно, что в оригинальном тексте много трудностей и лексических единиц, не понятных билингам, которые не учились в русской школе (например, *диковинные, высокородная толпа, богатые вельможи* и т.п.). Вряд ли студент будет часто встречать такие слова в других текстах. Поэтому для облегчения понимания информации в адаптированном тексте сохранена лишь основная мысль автора, что делает текст доступным для понимания.

Применение вариативных текстов преследует две основных цели:

1) дать возможность билингам с разным уровнем владения языком ознакомиться с текстом и понять его, чтобы затем отвечать на вопросы и принимать участие в обсуждении;

2) мотивировать билингов с недостаточным знанием русского языка прочитать оригинальный текст и определить, какие именно трудности мешали понять его.

При таком подходе значительно повышается мотивация учащихся в освоении материала. Некоторые студенты на первом этапе начинают читать текст первого уровня и после нескольких абзацев осознают, что чтение неадаптированного материала дается им с трудом из-за незнания многих слов и грамматических конструкций, свойственных книжной речи (например, причастные и деепричастные обороты).

Возможность перейти на второй уровень, безусловно, облегчает освоение материала менее сильными учащимися. Студенты понимают, что их знание русского языка недостаточно для восприятия текста в полном объеме. Они начинают сравнивать два варианта, находят различия, которые изначально мешали понимать текст на уровне носителей языка. Такая мотивация побуждает учащихся к самостоятельной работе, что является большим плюсом для преподавателя.

Чтобы поддержать студентов в стремлении улучшить знание русского языка, в пособиях даны упражнения на сопоставление синонимов. В одной части таблицы представлены более распространенные варианты, а в другой – менее распространенные. Например,

большой	преподнёс
маленький	ныне
другой	забавный
веселый	изготовил
настоящий	помимо

сейчас	иной
кроме	судно
подарил	значительный
корабль	крошечный
сделал	подлинный

В пособиях для билингвов должны быть представлены упражнения, направленные на заполнение пробелов в области грамматической системы русского языка. Систематизация ошибок билингвов показала, что основными трудностями для этой категории учащихся являются следующие:

1) недостаточное освоение падежной системы существительных и прилагательных. Типичные ошибки: *«я купил этот книга, я учился в другой группа, у нас нет второй пара»* и т.п.;

2) неправильная постановка предлогов: *«на прошлом семестре, в первом курсе»* и т.п.

Весьма распространенной является ошибка в предлогах *из/с*: *«я с Таджикистана, с Ташкента, с Самарканда»*. Справедливости ради нужно отметить, что такие ошибки допускают и россияне: *«Я с Краснодарского края, а мой друг с Ростова»*;

3) ошибки в выборе видо-временных форм глагола: *«я не написал этот тест (не писал), я ждал, а она не приходила (не пришла)»*;

Для студентов-билингвов технических специальностей проблемой является склонение количественных числительных. Поэтому этой теме должно быть уделено большое внимание. В целях повышения мотивации учащихся в упражнениях целесообразно использовать реалии тех стран, из которых приехали студенты. Приведем пример из пособия *«Русские конструкторы»* [5, с. 25].

Задание 3. Напишите правильную форму числительных в родительном падеже.

1. Население Казахстана достигло 17 498 145 человек.
2. Население Таджикистана достигло 8 354 200 человек.
3. Население Узбекистана достигло 30 488 600 человек.
4. Население Азербайджана достигло 9 593 200 человек.
5. Население Туркменистана достигло 5 307 175 человек.

Задание 4. Напишите правильную форму числительных в дательном падеже.

1. Площадь Казахстана равна 2 724 900 кв. км.
2. Площадь Таджикистана равна 143 100 кв. км.
3. Площадь Узбекистана равна 447 400 кв. км.
4. Площадь Азербайджана равна 86 600 кв. км.
5. Площадь Туркменистана равна 488 100 кв. км.

Задание 5. Напишите правильную форму числительных в предложном падеже.

1. Астана находится в 2 710 км от Москвы.
2. Душанбе находится в 3 814 км от Москвы.
3. Ташкент находится в 3 395 км от Москвы.
4. Баку находится в 2 209 км от Москвы.
5. Ашхабад находится в 3 219 км от Москвы.

При создании учебных пособий необходимо учитывать специфику восприятия новой информации нефилологами. Если правополушарные гуманитарии легко воспринимают объяснение грамматических явлений в текстовой форме, то для левополушарных учащихся технических специальностей предпочтительным является представление информации в виде таблиц и схем, так как они привыкли иметь дело с формулами и инструкциями.

При написании заданий и упражнений для закрепления правил грамматики и орфографии необходимо использовать слова-примеры, приближенные к технической тематике. Например, при представлении написания сложных слов в обычных учебниках приводится много малоупотребительных слов, таких как *«баснописец, сороконожка, песнопение, каменотес, жизнеописание, пангерманский, пан-Европа, Эльзас-Лотарингия, платье-костюм, плащ-палатка, диван-кровать, вертихвостка, держиморда, горчицвет, сорвиголова, добродушнохитрый»* и т.п. Вряд ли билингуам придется когда-либо читать, а тем более писать подобные слова. Изучение этого материала отнимает много времени (ибо требует от преподавателя объяснения значения слов) и

существенно снижает мотивацию студентов-билингвов технических специальностей.

Для сравнения приведем пример из пособия «Известные русские инженеры» [7, с. 12-13].

Правописание сложных существительных

пишутся слитно	пишутся через дефис
слова с элементами <i>авто-, аэро-, гео-, гидро-, макро-, метео-, микро-, моно-, мото-, радио-, стерео-, теле-, фото-, электро-</i> и др.	сложные названия механизмов и термины
авторынок, аэродром, геолокация, гидроэлектростанция, радиоволны	вакуум-аппарат, динамо-машина, киловатт-час, дизель-электроход, кран-балка

Задание 5. Раскройте скобки. Составьте 5 предложений с выбранными словосочетаниями.

(Нефте) провод; (газо) провод; (электро) снабжение; (блок) схема; (юго) восток; (гамма) излучение; (электро) сварка; (железо) бетон; (авто) строитель; (вольт) метр; (геолого) разведка; (шино) монтаж; (синхро) фазотрон; (метео) сводка; (гамма) лучи; (шарики) подшипник; (микро) частицы; (теле) программа.

Для студентов, которые хотели бы улучшить свои знания орфографии, целесообразно дать дополнительную информацию из интернет-ресурсов, например, в такой форме:

«Дополнительную информацию вы можете найти по ссылке: <http://grammar.ru/RUS/?id=4.43>» [10].

По учебному плану курс русского языка как иностранного состоит из двух частей: общее владение языком и научный стиль речи. Создание пособий по НСР для студентов-билингвов является наиболее сложным в работе преподавателей. Задача осложняется тем, что студенты объединяются в группы по уровню владения русским языком, а не по специальности. В одной группе могут учиться архитекторы, строители, нефтяники, экономисты и управленцы. Поэтому подход к выбору учебного материала должен быть универсальным и носить общетехнический характер. Существующие пособия по НСР, рассчитанные на иностранцев [3], для обучения билингвов, к сожалению, не подходят из-за малого объема текстов и несложной лексики. Поэтому кафедра русского языка Инженерной академии предлагает билингвам пособие по реферированию [4]. Такая деятельность для студентов является новой, так как школа

обучением реферированию не занимается. Некоторые билингвы даже не понимают, что это такое.

Для студентов такой вид работы является весьма важным. Они получают специальные навыки, которые им пригодятся для написания рефератов, курсовых и дипломных работ. Курс реферирования предполагает обучение следующим аспектам:

- 1) знакомство с функциональными стилями речи и особенностями научного стиля,
- 2) составление плана текста,
- 3) передача информации различных типов предложений авторского текста в реферативной форме,
- 4) формирование навыков сжатого описания текста,
- 5) расширение запаса научной лексики.

Грамотное составление плана является важным для студентов при написании оглавления курсовых и дипломных работ, так как учащиеся часто смешивают назывные и вопросные конструкции, не понимая, что это разные виды плана.

Сжатое описание текста предполагает освоение четырех основных реферативных форм:

1. Субъект и его признак. *Автомобиль – это транспортное средство. Автор говорит об автомобиле как о транспортном средстве.*
2. Процесс. *Автомобиль движется. Автор говорит о движении автомобиля.*
3. Характеристика субъекта. *Автомобиль надежен. Автор говорит о надежности автомобиля.*
4. Наличие или отсутствие чего-либо. *В баке есть топливо. Автор говорит о наличии в баке топлива.*

Расширение словарного запаса происходит при изучении синонимичных глаголов. Студентам предлагаются конструкции, систематизированные по определенным аспектам: «Проблематика статьи, изложение информации, выделение информации, выражение мнения автора, ссылка на источник информации, иллюстрация позиции автора, направленность статьи на читателя, выводы статьи и др.». Например [4, с. 65]:

Тема и общая характеристика статьи

Статья называется

(носит название... под названием... озаглавлена...)

Статья посвящена проблеме (вопросу, теме)...

Автор статьи рассматривает проблему (вопрос)...

В статье говорится (речь идёт) о...

Композиция статьи

Статья делится на...

Статья состоит из...

Статья начинается (заканчивается)...

В начале статьи автор говорит о... (речь идёт о...)

В заключение автор...

Проблематика

В статье автор ставит вопрос...

Автор рассматривает

(затрагивает, поднимает, ставит) проблему (ряд проблем)...

Автор освещает следующие проблемы...

Автор останавливается на следующих проблемах...

Автор касается проблемы...

Одним из самых важных вопросов является вопрос о ...

Наиболее интересным является вопрос о...

Изложение информации

Автор говорит о... (рассматривает, излагает, описывает, показывает, исследует, анализирует, определяет, даёт определение...)

Автор ставит перед собой задачу определить (охарактеризовать, установить, доказать, сформулировать)...

Автор касается *чего*, упоминает *о чём*...

Автор перечисляет...

Выделение информации

Автор подчёркивает (обращает внимание *на что*, уделяет особое внимание *чему*, привлекает внимание *к чему*, отмечает важность *чего*, особо останавливается *на чём*)...

Выражение мнения автора

Автор считает (полагает, утверждает)...

Автор выражает уверенность в том, что...

Автор видит перспективу применения результатов *в чём*...

Автор указывает на важность...

В статье представлена точка зрения автора *на что*...

Ссылка на источник информации

Автор ссылается на... (опирается *на что*, базируется *на чём*)

Ссылаясь на ... автор утверждает...

По мнению (с точки зрения) *кого*...

Автор высказывает точку зрения *кого*...

Иллюстрация позиции автора

Автор приводит примеры (данные, факты, цифры, цитату, список), подтверждающие, что...

Автор иллюстрирует свою позицию...

Полемика

Автор спорит, (не) соглашается *с кем/чем*...

Автор критикует (опровергает, одобряет) *что*...

Автор (не) разделяет мнение...

Выводы

Автор приходит к выводу...

Автор делает вывод, подводит итоги...

Очень важно, чтобы современное пособие для студентов-билингвов было интерактивным, содержащим ссылки на интернет-ресурсы, которыми учащийся может воспользоваться для получения новой информации, а также в том случае, если он пропустил занятие. Преподаватели могут использовать такие ресурсы на занятиях, чтобы сделать представление материала более наглядным. Например, показать студентам, как работают находящиеся в Эрмитаже часы «Павлин», собранные Иваном Кулибиным в XVIII веке и являющиеся телевизионной заставкой канала «Культура». Просмотр трехминутного ролика дает возможность раздвинуть границы аудитории и познакомиться с шедеврами русской технической культуры. Как объяснить студенту, что Шуховская башня – гениальное сооружение, аналоги которого строятся до сих пор по всему миру и называются шуховскими? Понятно, что никакими словами нельзя передать, как проходили исторические парады на Красной площади в 1941 и 1945 годах. Невозможно описать полет Юрия Гагарина в космос. Современное молодое поколение, ориентированное на Интернет, получает гораздо больше впечатлений и информации, лучше ее запоминает, что способствует интеграции билингвов в русский мир.

Создание этого раздела в пособиях требует от автора много усилий по подбору нужных файлов. Методически можно рекомендовать указывать время, которое потребует студенту на просмотр видеоматериалов. Такой подход дает возможность учащимся воспользоваться интернет-ресурсами в удобное для себя время, например, в транспорте, в очереди к врачу в поликлинике или в кафе. На занятиях учащиеся делятся впечатлениями и активно участвуют в дискуссии. Приведем пример из пособия «Русские конструкторы» [3, с. 17].

Интернет-ресурсы

для самостоятельной работы

1. Посмотрите документальный фильм «*Константин Циолковский – гражданин Вселенной*» (26 минут).
tvkultura.ru/video/show/brand_id/32247

2. *Посмотрите фильм «Космический пророк Циолковский» (52 минуты).* www.youtube.com/watch?v=1AsorLiPOao

3. *Посмотрите ролик из видеоэнциклопедии "Конструкторы. Циолковский" (8 минут).* <http://www.youtube.com/watch?v=DQolGGkNW2w>

4. *Посмотрите ролик о дирижаблях Циолковского (5 минут).*
<http://www.youtube.com/watch?v=pCijVCRBKwY>

5. *Напишите о ваших впечатлениях.*

Интерактивное учебное пособие может быть представлено в виде электронного учебного курса с помощью Телекоммуникационной учебно-информационной системы (ТУИС). Созданный на кафедре русского языка Инженерной академии электронный курс «Русский Интернет» был апробирован в 2017 году и успешно используется для обучения студентов-билингвов [12]. Студент может выполнять задания в удобное для него время, а преподаватель имеет возможность контролировать и корректировать работу студента, что способствует индивидуализации обучения РКИ и дает дополнительные возможности преподавателю и студентам более эффективно решать задачи освоения предмета.

В заключение отметим, что создание современных учебных пособий на основе лингвокультурологического подхода поможет студентам-билингвам, обучающимся в вузах Российской Федерации, преодолеть трудности в освоении русского языка и будущей профессии, а также адаптироваться к русской социокультурной среде.

Список литературы

1. Калинина Ю.М., Цколия К.Р. Особенности использования инновационных технологий в обучении русскому языку детей-билингвов. В сб.: Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития. М.: РУДН, 2017. – С. 80.

2. Кудрявцева Е., Бюхнер Э., Гельфрейх П. Учебник для билингвов – каким ему быть. bilingual-online.net

3. Пугачев И.А., Черненко Н.М. Обучение учебно-профессиональной коммуникации иностранных бакалавров технического и естественнонаучного профилей. М.: РУДН, 2017.

4. Серова Л.К. Реферирование. М: РУДН, 2017.

5. Серова Л.К. Русские конструкторы: интерактивное учебно-методическое пособие для студентов-билингвов инженерного факультета. М: РУДН, 2017.

6. Серова Л.К., Свешникова О.А. Мы подружились в Москве: интерактивное учебно-методическое пособие для студентов-билингвов инженерного факультета. М: РУДН, 2018.

7. Серова Л.К., Шабаева А.В. Известные русские инженеры. Интерактивное учебное пособие по лингвострановедению для студентов-билингвов инженерного факультета. М.: РУДН, 2018.

8. Серова Л.К., Шабаева А.В. Результаты анкетирования студентов-билингвов первого курса инженерного факультета. Вестник РУДН, 2016. – № 4. – С. 174-177.

9. Электронный ресурс: www.lomonosov-fund.ru

10. Электронный ресурс: <http://grammar.ru>

11. Электронные ресурсы: www.russskiymir.ru, www.zlat.spb.ru, abvvd.russian-russisch.info, bilingual-online.net

12. Электронный учебный курс по РКИ «Русский Интернет» <http://esystem.pfur.ru/course/view.php?id=546>

ГЛАВА 26. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (КАК ИНОСТРАННОМУ, КАК ВТОРОМУ)

Унгарбаева Гульмира Ибрагимовна
кандидат филологических наук, доцент
Актюбинский региональный государственный
университет им. Кудайбергена Жубанова,
Актобе, Республика Казахстан
E-mail: ungarbaeva65@mail.ru

Әбдіғази Сандұғаш Хасенқызы
магистр гуманитарных наук,
Актюбинский региональный государственный
университет им. Кудайбергена Жубанова,
Актобе, Республика Казахстан
E-mail: sandugash.abdigazi@mail.ru

Казахстан – уникальный в этнокультурном и этносоциальном плане регион. Его специфика заключается в его полиэтничности, взаимодействии разных цивилизационных и этнокультурных типов, этнополитических менталитетов, модернизма и традиционализма. Языковое многообразие в Казахстане всегда было в приоритете. Об этом можно судить по Закону «О языках в Республике Казахстан» 1997 года, в котором говорится, что все языки казахского народа – национальное достояние. За русским языком

был закреплён статус официального употребления «в государственных органах и органах местного самоуправления наравне с казахским». Известный казахстанский лингвист Б.Б. Хасанов определил статус русского языка как языка макропосредника и отметил его доминирующую роль в сфере образования и госуправления. Заметим, что изменение официального статуса русского языка привело к сужению сфер его употребления, и, естественно, к сужению его социальной функции. Э.Д. Сулейменова констатирует сохранение позиций русского языка в сфере интеллектуальной коммуникации (образование, госуправление, техническая деятельность). Вероятно, эти факты позволяют прогнозировать такую ситуацию в обозримом будущем – востребованность русского языка в сфере научного общения [7].

Сегодня Казахстан, оставаясь полиэтническим и поликонфессиональным государством, переживает сложный и противоречивый период своего культурно-языкового развития, о чем свидетельствует сложившаяся языковая ситуация, характеристика которой дана в Концепции языковой политики Республики Казахстан. Вопросы развития языков в Казахстане постоянно находятся под контролем и опекой Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева. Концепция языковой политики РК определяет русский язык как основной источник информации по разным областям науки и техники, как средство коммуникации с ближним и дальним зарубежьем. Цель языковой политики в Казахстане – интеграция республики в мировое сообщество и как следствие подъем науки, экономики и социально-культурной составляющей страны.

Известно, что только то государство может успешно развиваться и гармонично вписаться в ряд ведущих стран мира, которое сумеет создать для своих граждан достойные условия для приобретения качественного и современного образования. Президент Казахстана Н.А. Назарбаев поставил высокую планку перед отечественным образованием и отметил его важность для развития республики. Образование должно стать конкурентноспособным, высококачественным, чтобы наши выпускники были востребованы на рынке труда и легко могли продолжить обучение в престижных зарубежных вузах.

Важнейшей стратегической задачей образования является, с одной стороны, сохранение лучших казахстанских образовательных традиций, с другой, обеспечение выпускников школ и вузов международными квалификационными качествами, развитие их лингвистического сознания, в основе которого – овладение государственным, родным, русским и иностранными языками. Причем этот процесс должен протекать

синкретно, не в отдельных плоскостях. В связи с этим правомерно говорить о полилингвокультурном образовании, результатом которого должно стать многоязычие граждан общества. Поэтому изучение языка как одного из главных индикаторов адаптации человека к новым социально-политическим и социально-культурным реалиям становится в настоящее время актуальной научно-теоретической и научно-практической задачей.

Реформа системы образования – составляющая программы «Казахстан-2030». Усовершенствование системы образования начнут с управления образовательным процессом. Обучение должно носить творческий, деятельный и коммуникативный характер. На настоящий момент общественным запросом является специалист высокого класса в своей области деятельности. Следовательно, все элементы образовательной системы должны быть подчинены этому запросу и ориентированы только на него.

«Прежде всего, должна измениться роль системы образования. Наша задача – сделать образование центральным звеном новой модели экономического роста. Учебные программы необходимо нацелить на развитие способностей критического мышления и навыков самостоятельного поиска информации. Наряду с этим нужно уделить большое внимание формированию ИТ-знаний, финансовой грамотности и воспитанию патриотизма молодежи» – говорится в тексте Послания [4].

Интенсивно развивающиеся интеграционные процессы, рост профессиональных и академических обменов, углубление международного взаимодействия и сотрудничества стимулировали развитие полиязычного образования в Казахстане.

Полиязычное образование нужно для воспитания конкурентноспособного специалиста, коммуникабельной личности, способной жить в мире и согласии, уважающей свою культуру и культуру других. Назрела необходимость приобщения подрастающего поколения к универсальным, глобальным ценностям, формирование у молодежи умения общаться и взаимодействовать с представителями соседних культур и в мировом пространстве. Наряду с казахским, имеющим статус государственного, и русским-языком межнационального общения, важным средством общения выступает иностранный язык.

В Казахстане в средних и высших учебных заведениях внедряется заявленная в 2006 году уникальная программа полиязычного образования «Триединство языков». Реформы в области образования по внедрению трехязычия, предложенные в «Плане нации – 100 конкретных шагов по реализации пяти институциональных реформ» Н.А. Назарбаева [3], нацелены на повышение конкурентоспособности кадров, развитие

функциональной грамотности и переход на английский язык обучения в системе образования.

Поэтапная реализация культурного проекта «Триединство языков» даст возможность выпускникам высшей и средней школ быть коммуникативно-адаптированными в любой среде, поможет стать конкурентоспособными, даст молодежи ключ к мировым рынкам, науке и новым технологиям, создаст условия для конструктивного сотрудничества в мировом сообществе.

Президент Н.А. Назарбаев высказался по вопросу поэтапного перехода на трехязычное образование: «Казахский язык сохранит свою доминирующую позицию. Большое внимание будет уделяться его дальнейшему развитию. Вместе с тем сегодня английский язык является языком новых технологий, новых производств, новой экономики. В настоящее время 90 процентов информации создается в мире на английском языке. Каждые два года ее объем увеличивается в два раза. Без овладения английским языком Казахстан не достигнет общенационального прогресса» [4].

В полную силу нововведение вступит в 2018-2019 учебном году. Часть дисциплин будет преподаваться на государственном языке, часть – на русском и часть – на английском. Так, шестиклассники независимо от главного языка обучения в школе будут изучать историю Казахстана на казахском языке, мировую историю – на русском языке, а старшеклассникам начнут преподавать информатику, физику, химию и биологию на английском языке. С 5-го класса ученики уже начнут знакомство со специфической терминологией этих наук. При этом предусматривается, что переход на английский язык обучения в старших классах будет осуществляться поэтапно – с 2017 года. А полный переход планируют завершить к 2023 году. Следует отметить, что уже в начальных классах идет преподавание трех языков (казахского, русского и английского) независимо от языка обучения в школе.

Концепция взаимосвязанного обучения казахскому, русскому и английскому языкам предполагает выявление сходств и различий в языках, предупреждение трудностей усвоения языков, проведение интегрированных уроков казахского, русского и английского языков с использованием словарей. Для современного Казахстана необходимо взаимосвязанное обучение трем языкам и на школьном, и на вузовском уровне.

Получая трехязычное образование, учащийся должен будет принимать более активное участие в процессе, а преподаватель – стать для него наставником. Такая форма сотрудничества повысит степень

ответственности учащегося и его способность к самообучению. От преподавателя потребуется высокая степень квалификации и хорошее знание английского языка. Планируется, что к 2020 году около 20% населения сможет свободно общаться на английском языке.

По словам доктора политических наук Айдара Абуова, заведующего кафедрой «Государственная стратегия государства» Национальной школы государственной политики АГУ при Президенте РК, «внедрение трехязычного обучения – веление времени. XXI век требует ускоренных темпов во всех сферах жизни. Глобализационные процессы затронули, прежде всего, систему информации. К знаниям имеется один путь – стремительно двигаться и овладеть тем, что мир знает, а затем внедрять... Английский язык распространен в 106 странах, русский – в 17. Итого знание этих двух языков позволяет понимать жителей 113 стран, это уже больше, чем половина всех стран мира» [5].

Целями обучения языкам является формирование лингвистической, коммуникативной, этнокультуроведческой компетенций. Функциональное многоязычие обусловлено многонациональным составом населения Казахстана. Владение казахским, русским языками, внедрение английского языка как составляющих лингвистического капитала граждан Казахстана и проживающих здесь иностранцев в условиях полиэтнического государственного строительства подчинено задаче эффективной интеграции казахстанского общества в мировое коммуникационное пространство. Этот факт способствует созданию трехязычных словарей разных типов, обеспечивающих постоянное пополнение лексического запаса на трех языках.

Применение словарей в учебном процессе, в частности, при преподавании предметов и на иностранных языках, требует поиска эффективных методов их использования.

Разработкой словарей, в том числе и для осваивающих неродной язык, занимается практическая, а именно учебная, лексикография, опирающаяся на теорию и практику составления словарей и на методику преподавания родного или иностранного языка. Проектирование и составление словарей специальной лексики – задача терминологической лексикографии (Гринев, 1986), именуемой также отраслевой лексикографией (Кантор, 1968), научно-технической лексикографией (Герд, 1977, 1981), терминографией (Комарова, 2000).

Основные проблемы современной терминологической лексикографии – создание надежной классификации и типологии специальных словарей, определение перечней требований к отдельным видам словарей, изучение путей отбора и организации терминологической

информации в пределах словаря, способов машинного представления лексикографических и терминологических данных и др.

Обращение к истории разработки проблем терминологии свидетельствует о том, что в государствах, заинтересованных в развитии национальных языков, данной проблеме как одной из важной составляющей языковой политики придается большое значение. В Германии, Франции, России налажена работа терминологических комитетов, комиссий и общественных институтов. В Казахстане в организации языкового взаимодействия, в том числе терминологических работ, эффективно используются наиболее позитивные стороны мирового опыта.

Развитие казахской терминологии и терминологической лексикографии тесно взаимосвязано с развитием национального языка, историей его становления. Представители просветительской казахской интеллигенции А. Байтурсынов, Х. Досмухамедулы, Е. Омаров, Т. Шонанов, А. Ермеков, Ж. Аймауытов, М. Дулатов, К. Кеменгерулы, Ж. Кудерин, М. Жумабаев, Н. Торекулулы заложили основы систем терминологических наименований по различным отраслям науки.

Основные задачи современного развития национальной терминологической лексикографии – издание словарей, содержащих определенный объем международных терминов, использование интернациональных терминов и терминологических наименований, перевод на казахский язык терминологических наименований, заимствованных из русского и других языков, создание компьютерной терминологической базы.

В Казахстане издано огромное число словарей, в том числе, двуязычных [2], однако еще остро ощущается потребность в учебных трехязычных словарях. В настоящее время активно разрабатываются терминологические трехязычные словари для разных сфер человеческой деятельности. Количество учебных трехязычных словарей ограничено. В ресурсах республиканской межвузовской электронной библиотеки (РМЭБ) имеются терминологические узкопрофессиональные многоязычные словари для определенной сферы. Например, Англо-казахско-русский словарь (1993), который охватывает 5400 слов и словосочетаний [1], имеющий большую функциональную значимость на занятиях в полиязычных группах в процессе преподавания профильных предметов. Для осуществления профессиональной деятельности используются и электронные трехязычные терминологические словари.

Казахский, русский и английский языки – разносистемные языки. Использование трехязычных словарей на школьном и вузовском уровне – насущная потребность в процессе преподавания дисциплин.

Заметим, что идея профессиональной ориентации не нова, но требование времени предполагает совершенно новый виток в своем развитии. Необходимость перехода к профессионально ориентированной системе обучения русскому языку (как второму, как иностранному) диктуется рядом объективных, взаимообусловленных причин. Наиболее важными представляются следующие факторы: глобальные структурные изменения в самом обществе; смена научной парадигмы в науке о языке и смежных с ней дисциплинах; изменения языковой политики в Республике Казахстане, и, как следствие, изменение социальной функции русского языка, изменением образовательной ситуации, введением в образовательном пространстве новых технологий и стандартов обучения.

Введение кредитных образовательных технологий в Казахстане, в конечном счете, имеет целью интеграцию в мировое образовательное пространство, унификацию подходов в обучении и сертификации полученных знаний. Главная их идеология заключается в принципиальном изменении роли преподавателя и студента в учебном процессе. Основным действующим лицом процесса обучения становится студент, самостоятельной работе которого отводится до 70% учебного времени. И в этом аспекте роль «информационных каналов» приобретает решающее значение. Учебно-методической стратегией курса «Профессионально-ориентированный русский язык» должно стать «обеспечение доступа студентов казахских отделений в русскоязычное научное пространство, что позволит им не только получить профессионально-ориентированную научную информацию, но и возможность заявить о себе как о субъекте, способном к профессиональному международному общению посредством русского языка» [7].

Таким образом, общение в высшем учебном заведении смещается преимущественно в учебно-профессиональную сферу. Целью обучения русскому языку (как второму языку), а для иностранных студентов (как иностранному языку) стало не обучение общению вообще, а обучение профессиональной коммуникации, основой которой является научный текст. Язык науки и техники во многом сейчас является образцом для языка деловой письменности, в том числе для языка управления. Язык науки влияет и на массовые виды речи: устную речь, язык массовой информации, художественную речь. Это значит, что правильность и чистота научного языка не только обеспечивают успех научного

сочинения, но и содействуют правильности и чистоте речи во многих сферах общения

Овладение основами любой профессии начинается с усвоения определенной суммы общих и профессиональных знаний, а также овладение основными способами решения профессиональных задач, то есть овладение языком профессионального общения..

Для профессионально ориентированного обучения русскому языку студентов (как иностранному, как второму) в учебном процессе нами используются учебники и пособия Н.Ю. Царевой «Русский язык как иностранный: базовый уровень» (2010), Т.К. Кириш, Н.Г. Крыловой, Л.В. Мельниковой «Русская речь – интенсивно» (1988), О.Г. Мотовиловой «Пособие по развитию навыков разговорной речи для иностранцев» (1986). Особо хотелось отметить учебники наших коллег из РУДН, где вопросы преподавания русского языка как иностранного рассматриваются всестороннее и на всех уровнях: Иванова А., Волков С., Соболева Н., Сучкова Г. Прогресс. Учебник русского языка. Элементарный уровень (2015); Иванова А., Соболева Н., Харламова Л., Гадалина И. Прогресс. Практическая грамматика. Элементарный и базовый уровень. А1, А2. Учебное пособие. (2016); Балыхина Т.М. , Румянцева Н.М. Инновационный национально-ориентированный учебно-методический комплекс серии «Дружба народов» (2016). Заметим, что в плане издания учебных пособий по русскому языку как иностранному в казахстанских вузах работа ведется, однако, не так активно, как хотелось бы. В КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова учеными Тлегеновой С.Е., Подкотиловой Л.С., Сексеналиновой Х.Х., Лазариди Е.И., Каимовой Д.Б., Исаковой Н.А., Лутковской Т.В., Бердалиевой Т.К. изданы многочисленные учебные пособия, методические рекомендации, сборники текстов и упражнений, предназначенные для иностранных учащихся. В рамках исследования проблем профессионально-ориентированного преподавания русского языка в условиях кредитной системы обучения преподаватели работают над формированием у студентов коммуникативной компетенции, способности решать средствами русского языка коммуникативные задачи в основных сферах и видах речевой деятельности, использовать научную литературу по специальности для получения информации, способствующей становлению профессиональной компетенции.

В системе высшего образования успешно используются «Казахско-русский тематический словарь» (2011), «Русско-корейский тематический словарь» (2011), учебные пособия «Методика преподавания русского языка в модулях» (2005), «Методика изучения лексики и фразеологии русского языка» (2006), «Методика изучения морфемики и

словообразования русского языка» (2007), учебник «Русский язык-1», «Русский язык-2» для медвузов.

Формированию полилингвальной профессиональной речевой компетенции студентов как будущих специалистов способствуют труды авторского коллектива под руководством Э.Д. Сулейменовой в области теоретической и прикладной лексикографии «Словарь по языкознанию. Тіл білімі сөздігі» (1998), «Ресми-іскери тіл: қазақша-орысша тіркесімдер сөздігі / Официально-деловой язык: казахско-русский словарь сочетаемости» (2005), «Словарь социолингвистических терминов» (2007), «Языки народов Казахстана» (2007), «Әлеуметтік лингвистика терминдерінің сөздігі / Словарь социолингвистических терминов» (2008).

На основе многоязычного словаря может осуществляться выполнение учебно-текстовых заданий, написание эссе, подготовка устных выступлений, выполнение творческих заданий. Применение трехязычного словаря дает возможность опоры не только на родной язык, но и на другие изучаемые языки.

Общая функция всех словарей – фиксация, систематизация, накопление и хранение знаний о мире и о национальном языке, передача знаний о мире и о национальном языке, передача этих знаний от поколения к поколению. По объему лексики словари бывают большие (unabridged), включающие более 100 000 единиц, словари средние (semi-abridged), в которых представлено от 40 000 до 100 000 единиц, и словари малые (abridged, pocket size dictionaries), имеющие в своем составе от 10 000 до 40 000 единиц.

В словарных статьях большого словаря может быть указана дополнительная информация: синонимы к слову и отличия в их значениях, антонимы к слову, словосочетания с этим словом, произношение и его варианты, использование слова в определенных примерах, конструкциях, образцах и т.д.

В онлайн-словарях могут быть перечислены все части речи, которыми может быть слово, указаны все его возможные значения, распределение значений по категориям и областям знаний (в области бухгалтерии, в религиозной тематике, в юридическом языке).

Умение пользоваться грамматическим и лингвострановедческим справочниками, двуязычным и толковым словарями, мультимедийными средствами и извлекать из них необходимую информацию для решения познавательных и коммуникативных задач, т.е. лексикографическая компетенция студентов формируется в учебном процессе и на различных дополнительных и внеаудиторных мероприятиях, на олимпиадах, викторинах, при подготовке наглядных пособий.

Одной из форм развития полиязычной профессиональной речевой компетенции студентов на занятиях является работа с терминологическими словарями на казахском, русском, английском языках, что способствует формированию умения самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, умения рационально и успешно жить в быстро изменяющемся мире, – развитию конкурентоспособного человеческого капитала для экономического благополучия страны [6, с. 549].

Словари и справочники, служащие для расширения знаний и повышения языковой культуры – это инструмент познания и интеллектуальный путеводитель для получения серьезного образования. Терминологический словарь – одна из разновидностей лингвистического словаря, в котором дана терминология одной или нескольких отраслей знаний.

Использование лингвистических и других типов словарей на занятиях и во внеаудиторное время повышает интерес к изучаемым лингвистическим явлениям и способствует всестороннему развитию личности студентов. Правильная организация работы со словарями на занятиях русского языка содействует обогащению словарного запаса, грамотной, культурной речи студентов.

Знакомство с любым словарем осуществляется обычно с изучения назначения словаря, содержания словника, порядка расположения слов, структуры словарной статьи, системы пометок, системы иллюстраций, правил пользования словарем. Непосредственной работе со словарем предшествует тщательное изучение предисловия к нему. Для эффективности работы студентов со словарем необходимо:

1. Знание алфавита наизусть, так как словари обычно составляются по алфавитно-гнездовой системе. Словосочетания и фразеология приводятся внутри словарной статьи под опорным (стержневым) словом, тогда как сложные и производные слова, а также префиксальные образования даны в виде отдельных статей в алфавитном порядке.

2. Знание о способах словообразования.

3. Знание многозначности слов.

4. Понимание того, что синонимы не всегда взаимозаменяемы.

5. Знание разных антонимов слов в разных областях.

6. Знание, что сложные слова не переводятся отдельно.

7. Знание, что объем значений слов иностранного и родного языка не одинаков.

8. Знание конверсии как одного из способов словообразования.

9. Знание, что слова иностранного языка произносятся по-другому и пишутся иначе.

Опережающие задания для работы со словарями – объяснение этимологии слова, характеристика построения словарной статьи, написание аннотации на словарь – составляющие части в подготовке студентов к самостоятельному составлению терминологических словарей. Словарная работа на занятиях русского языка, работа по развитию речи в целом зависит от профессионализма преподавателя. «Новое информационное общество» предъявляет новые требования к организации образования вообще и к обучению языкам в частности. Здесь речь идет не о получении знаний в готовом виде, а о способах их поиска, творческой переработки, сохранения и использования. Применение новых технологий повышает заинтересованность студентов в изучении языков, что связано с «обвальным» количеством информации даже по отдельно взятой специальности.

На занятиях по русскому языку студенты нашего университета составляют терминологические моноязычные и переводные многоязычные словари. Работа по составлению терминологических словарей помогает студентам не только осваивать язык науки, язык будущей специальности, но и позволяет облегчить поиск терминов в научных источниках, учебниках.

Для самостоятельного составления терминологических словарей студенты могут использовать словари иностранных изданий, включающие в себя введение или предисловие; раздел «как использовать этот словарь»; перечень обозначений, используемых в транскрипции; список сокращений и объяснений; основной список слов, какие-либо дополнительные материалы и библиографический список (список использованной литературы). Например, The Oxford Russian Dictionary (Oxford, 2000), структура которого включает:

1. Содержание (Contents).
2. Предисловие (Preface).
3. Как использовать словарь (Guide of the dictionary).
4. Ключ к транскрипции (Phonetic symbols used in the dictionary).
5. Список сокращений и объяснений (Abbreviations used in the dictionary).
6. Основной список слов (русско-английский, затем англо-русский словарь).
7. Дополнительный материал: таблицы русских склонений и спряжений (Tables of Russian declensions and conjugations); список

английских неправильных глаголов (English irregular verbs), русский и английский алфавит (The Russian alphabet and the English alphabet).

«Англо-русский и русско-английский словарь» В.К. Мюллера (2017), словарная статья которого состоит из:

1. Заголовочного слова или вокабулы.
2. Фонетической транскрипции слова.
3. Грамматической пометы (часть речи).
4. Пометы о происхождении или области применения слова (амер., исп, рус, техн.).
5. Стилистической пометы (разг., книж., поэт., груб.).
6. Перевода слова на русский язык.

Создание терминологического словаря студенты начинают с отбора терминов из разных источников с использованием информационно-коммуникационных технологий. Выбранные термины должны быть актуальными на момент создания словаря. Чаще всего студентам предлагается составление терминологических словарей на нескольких языках на бумажных или электронных носителях с освоением лингвистической, общенаучной и узкоспециальной лексики. Чаще всего студентам предлагается составление терминологических словарей на нескольких языках на бумажных или электронных носителях с освоением лингвистической, общенаучной и узкоспециальной лексики.

Терминологический словарь
Специальность «Иностранный язык: два иностранных языка»

Қазақ тілі	Русский язык	English	Deutsch
<p>1. Тіл – универсалды абстракт таңбалық жүйе, адамдық қарым-қатынастың негізгі құралы, адамдар, топтар мен олардың бірлестіктері арасындағы өзара әрекеттің саналы негізі, олардың жүріс-</p>	<p>1. Язык – сложная знаковая система, естественно или искусственно созданная и соотносящая понятийное содержание и типовое звучание (написание), уникальное средство общения.</p>	<p>1. Language is a system that consists of the development, acquisition, maintenance and use of complex systems of communication, particularly the human ability to do so, any specific example of such a system.</p>	<p>1. Sprache versteht man die Menge, die als Elemente aller komplexen Systeme der Kommunikation beinhaltet.</p>

<p>тұрысын реттеу, қоғам мен саясаттың жүргізілуін басқару құралы.</p>			
<p>2. Сөйлеу – дыбыстау арқылы немесе жазбаша түрде қандай да бір ойды баяндау, адамның тілдік амалдар арқылы пікір, ой білдіру әрекеті</p>	<p>2. Речь – процесс или результат говорения, конкретное говорение в звуковой или письменной форме.</p>	<p>2. Speech is the vocalized form of communication used by humans and some animals, which is based upon the syntactic combination of items drawn from the lexicon.</p>	<p>2. Rede (Sprachwissenschaft) im Sinne der Sprachwissenschaft gehören alle gemäß den Regeln einer natürlichen Sprache artikulierten Äußerungen.</p>
<p>3. Тақырып – баяндаманың, шығарманың, жазған еңбектің аты, негізгі мазмұны, түйіні.</p>	<p>3. Тема – предмет (суть) какого-либо рассуждения или изложения, круг проблем, образующих основу художественного произведения.</p>	<p>3. Theme is the subject of a talk, piece of writing, exhibition, an idea that recurs in or pervades a work of art or literature.</p>	<p>3. Thema – der Teil der Aussage, über den gesprochen wird; der Grundgedanke eines literarischen Werkes.</p>
<p>4. Мәтін – баспаға шығаруға арналған пішімді немесе бастапқы түрдегі бедербелгілік мәліметтер бөлшегі.</p>	<p>4. Текст – зафиксированная на каком-либо материальном носителе человеческая мысль; в общем плане связанная и полная последовательность символов, особая форма</p>	<p>4. Text is any object that can be read, the original words and form of a written or printed work.</p>	<p>4. Text bezeichnet im nichtwissenschaftlichen Sprachgebrauch eine abgegrenzte, zusammenhängende, meist schriftliche sprachliche Äußerung, im weiteren Sinne</p>

	представления знаний о внешней тексту действительности.		auch nicht geschriebene, aber schreibbare Sprachinformationen.
5. Ғылыми стиль – зат не құбылыс ғылыми негізде сипатталып, дәлелдеуді кажет ететін стильдің бір түрі.	5. Научный стиль – функциональный стиль речи литературного языка, обслуживающий сферу науки и обучения, которому присущи предварительное обдумывание высказывания, монологический характер, строгий отбор языковых средств, тяготение к нормированной речи.	5. Scientific Style and Format is the most recognized, authoritative reference for authors, editors, publishers, students, and translators in all areas of science and related fields.	5. Wissenschaftliche Arbeit ist ein systematisch gegliederter Text, in dem ein oder mehrere Wissenschaftler das Ergebnis seiner oder ihrer eigenständigen Forschung darstellt.

**Терминологический словарь
 Специальность «История»**

Қазақ тілі	Русский язык	English
1. Тарих – адамзат баласының өткенін зерттейтін қоғамдық ҒЫЛЫМ.	1. Истóрия – область знаний, а также гуманитарная наука, занимающаяся изучением человека (его деятельности, состояния, мировоззрения, социальных связей, организаций и так далее) в прошлом; изучающая всевозможные источники о прошлом для того, чтобы установить последовательность событий, объективность описанных	1. History is the study of the past as it is described in written documents.

	фактов и сделать выводы о причинах событий.	
2. Артефакт – табиғилықтан тыс қолдан жасалған нәрсе, мәдениеттің жемісі.	2. Артефакт – явление, процесс, предмет, свойство предмета или процесса, появление которого в наблюдаемых условиях по естественным причинам невозможно или маловероятно; в археологии – рукотворный предмет, изучаемый археологией.	2. Artifact, or artifact is an object formed by humans, particularly one of interest to archaeologists.
3. Дәуір – халықаралық дәрежеде келісілген бірегей жержылнамалық шкаланың иерархиялық бағыныштылық тұрғысынан төртінші дәрежелі бірлігі немесе бөлімшесі.	3. Эпоха – длительный период, выделяемый по каким-нибудь характерным явлениям, событиям.	3. Epoch is an instant in time chosen as the origin of a particular era.

Составление словаря – это кропотливая и длительная, но чрезвычайно важная, на наш взгляд, работа, способствующая формированию профессиональной речевой компетенции будущих специалистов.

Составленный терминологический словарь может пополняться студентом и служит подспорьем для выполнения разнообразных учебных заданий в дальнейшей профессиональной подготовке будущих специалистов.

В АРГУ им. К. Жубанова в рамках программы академической мобильности осуществляется подготовка студентов из Китайской Народной Республики по специальностям кафедры. С целью полного погружения в реальную языковую среду студентов-иностранцев помимо аудиторных занятий по русскому языку преподавателями проводится внеаудиторная работа и осуществляется руководство научно-исследовательской работой студентов. Студенты-иностранцы изучают языковые контакты казахского, русского и китайского народов, принимают участие в научно-практических студенческих конференциях.

Например, были опубликованы статьи «О переводах «Ночной песни странника» И.Ф. Гете» в материалах Международного молодежного научного форума «Молодежь, наука и инновации» АРГУ им. К. Жубанова (апрель 2017) и «Из опыта развития многоязычия студентов в учебном процессе» в материалах Областной научно-практической конференции «Обновление содержания среднего образования: проблемы и перспективы» АРГУ им. К. Жубанова ЦПМ АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» (апрель 2017) студентов II курса специальности «Русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения» филологического факультета Ян Жуньи, Пэн Лиюань, Лю Цзывэй, статья «Тюркизмы в китайском языке» в сборнике материалов международного научно-практического онлайн-семинара «Филология: вчера, сегодня, завтра...» (Актобе, декабрь 2017) студентки II курса специальности «Русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения» филологического факультета Ян Жуй [6, с. 555].

Студенты-иностранцы активно вовлекаются во внеаудиторную работу, участвуют в различного рода воспитательных мероприятиях. Студенты Синьцзянского университета финансов и экономики Ян Жуньи, Пэн Лиюань, Лю Цзывэй представили постановку русской народной сказки «Теремок» в формате кукольного театра на суд преподавателей и студентов филологического факультета, участников областной олимпиады по русскому языку, учителей школ Актюбинской области, высоко оценивших речевую подготовку и сценическое мастерство студентов. Студент II курса специальности «Русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения» филологического факультета АРГУ им. К.Жубанова Чжан Юй Сюань принимал участие в Областном конкурсе чтецов «Музыкальная мысль есть поэзия» среди обучающихся уровня высшего образования (Уральский ГПУ, г. Екатеринбург, РФ, 17 апреля 2018) и был награжден Дипломом победителя в номинации «За проявленную гражданственность».

В связи с переходом с 2023 года всех общеобразовательных школ Казахстана на трехязычное обучение и преподаванием на английском языке информатики, физики, химии и биологии Национальной академией образования имени И. Алтынсарина предусмотрена разработка технологических словарей по этим дисциплинам.

Новые типы электронных словарей способны накапливать огромный объем информации о словах и по заданным критериям печатать списки слов или их составных частей. Думается, не исключено в ближайшем будущем создание словарей по индивидуальным заказам-

заявкам, которые смогут ответить на все вопросы читателя, что произведет качественный скачок в практической лексикографии.

На сегодняшний день в Казахстане выпущены две версии электронного словаря АБВУ Lingvo x3. Первая вмещает лексику трех языков (казахского, русского, английского), взятую из 64 словарей. Вторая казахская версия словаря – многоязычная, включающая лексику 159 словарей двенадцати языков мира.

Активными помощниками в обучении и общении с иностранцами, работе с языками являются словари и переводчики для Android и iOS:

1. Один из мировых лидеров в сфере обработки естественного языка «Google Переводчик», поддерживающий 103 языка.

2. «Переводчик Microsoft», выполняющий двусторонний перевод на более чем 60 языков.

3. iTranslate, поддерживающий 90 языков.

4. Lingvo Live, дающий полный доступ к 140 офлайн-словарям для 15 языков.

5. Reverso, поддерживающий 12 языков.

6. «Мультитран» – переводной онлайн-словарь, поддерживающий восемь языков, включая русский, английский, испанский и немецкий.

7. Merriam-Webster Dictionary, вмещающий сотни тысяч статей о словах.

8. Костанайские IT-специалисты разработали электронный словарь казахского жестового языка для людей с нарушением слуха. На сурдосервере хранится более 2000 видеофайлов, создан дактильный алфавит на казахском языке. В ближайшем будущем планируется перевод сайта на латиницу.

Казахстанские ученые активно занимаются вопросами разработки компьютерной лингвистики. Профессор, доктор филологических наук А.К. Жубанов, основоположник казахстанской математической лингвистики, занимается проблемами исследования казахского языка с помощью математических методов, в том числе, математической статистики и теории вероятностей в Институте языкознания им. А. Байтурсынова. Автор научных трудов в области прикладной лингвистики, формальных моделей, текстовой лингвистики на казахском языке (Квантитативная структура казахского текста (опыт лингвистического анализа на ЭВМ). – Алма-Ата: Наука, 1987. – 147 с.; Основные принципы формализации содержания казахского текста. – Алматы, 2002. 250 с.; Введение в компьютерную лингвистику. – Алматы, 2007 и др.), которые используются сегодня в процессе подготовки отечественных специалистов в области математического и компьютерного моделирования, в последние годы

занимается в области компьютерной лингвистики формированием компьютерной базы данных казахского языка ТІЛ – ҚАЗЫНА.

Группой ученых Евразийского национального университета имени Л. Гумилева под руководством доктора технических наук, профессора А.А. Шарипбаева создан ряд технологических разработок в области компьютерной лингвистики, расширяющих сферу применения казахского языка в различных отраслях интеллектуальной деятельности в Казахстане.

Достижения казахстанской прикладной лингвистики, в том числе, математической и компьютерной лингвистики, позволяют надеяться на успешную реализацию перевода казахской письменности на латинскую графику, что послужит скорейшей интеграции Казахстана в мировое сообщество, в глобальное информационно-коммуникационное пространство.

Профессиональная деятельность на современном этапе выходит на качественно новый уровень решения коммуникативных задач – уровень коммуникативной деятельности, центральное звено которой составляет высокая культура речевого общения. Разумное, грамотное, последовательное и правильное внедрение трехъязычия даст возможность новому подрастающему поколению быть коммуникативно-адаптированными в любой среде. Знание русского языка, то есть владение лингвистической, коммуникативной компетенциями – это еще один необходимый инструмент, ключ к достижению профессионального успеха личности.

Список литературы

1. Англо-казахско-русский словарь (для средней школы) 5400 слов. / Сост.: С.Г. Ахметова, С.С. Татубаев, Спец. ред. К. Мамытбеков. – Алма-Ата: Рауан, 1993. – 94 с.
2. Махмудов Х. Қазақша-орысша сөздік = Казахско-русский словарь / Х. Махмудов, Ф. Мұсабаев. – Алматы: Өнер, 2001. – 544 с.
3. Назарбаев Н.А. План нации – 100 конкретных шагов по реализации пяти институциональных реформ. 6 мая 2015 года. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=31977084
4. «Назарбаев разъяснил про поэтапный переход на трехъязычное образование» / Ажар Аширова. Tengrinews.kz. 31 января 2017, 02:40. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://tengrinews.kz/kazakhstan_news/nazarbaev-razyyasnil-poetapnyiy-perehod-trehyazyichnoe-311205/

5. Система трехязычного обучения – уверенный шаг в будущее / Екатерина Филипенко. 14 апреля 2016 года. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://liter.kz/ru/articles/show/19099sistema_trehyazychnogo_obucheniya_uverennyi_shag_v_budushee

6. Унгарбаева Г.И., Эбдігази С.Х. Пути формирования креативной поликультурной личности студента на занятиях русского языка (из опыта работы) // Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития: коллективная монография / под общ. ред. Т.М. Балыхиной. – М.: РУДН, 2017. – С. 538-557.

7. Чекина Е.Б., Капасова Д.А. Профессионально-ориентированный русский язык содержание обучения [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2014/Philologia/1_167512.doc.htm

ГЛАВА 27. ОБУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМ С ВЫРАЖЕННОЙ ОБРАЗНОСТЬЮ В ИТАЛЬЯНСКОЙ АУДИТОРИИ

*Хустенко Анастасия Анатольевна
магистр филологии, преподаватель РКИ,
доцент Университета г. Катании
(DISUM- Università degli Studi di Catania)
Катания, Италия*

E-mail: anastasiakhustenko@gmail.com

<http://www.disum.unict.it/docenti/anastasia.khustenko>

Язык является проводником культуры, национальных особенностей народа, его истории, верований, стереотипов восприятия. Фразеологизмы выступают своеобразной визитной карточкой языка и наиболее полно отражают его индивидуальность. Без знаний и навыков использования в речи фразеологических единиц невозможно представить владение русским языком. Дифференцирующей особенностью фразеологических единиц (далее ФЕ) является нерасчлененность внутренней структуры и единство содержания, т.е. невыводимость значения фразеологизма из значений отдельных компонентов. Особый статус в плане выражения выделяет ФЕ в системе языка. Фразеологизмы обладают обширными категориальными системными свойствами: широкая семантическая основа, дающая ФЕ возможность соотноситься с многочисленными денотатами или

ситуациями, глобальность номинации, образность, информативная емкость, семантическая и функциональная компликативность и особый случай выражения коннотаций [9, с. 107].

Краткий анонс существующих учебных пособий

Традиционно в учебных пособиях, целью которых является знакомство иностранных учащихся с фразеологией русского языка, отбор и представление фразеологических единицы осуществляется по тематическому принципу, реже по гнездовому (по гнездовому слову – нос, голова, сердце и т.д.).

В числе первых пособий для иностранцев, которые хотелось бы упомянуть – «Сборник упражнений по русской фразеологии. Эмоции и чувства человека» и «Сборник упражнений по русской фразеологии. Свойства и качества» Р.И. Яранцева и И.И. Горбачевой. Оба пособия разработаны в 1985 году в МГУ на базе «Словаря-справочника по русской фразеологии» Р.И. Яранцева, созданного по ситуативно-тематическому принципу. Всего представлены 14 тематических рядов (например, 1. Восхищение. Восторг. Радость. Счастье; 2. – Добрые пожелания. Одобрение. Любезность. Вежливость; 3 – Удивление. Недоумение. Изумление; 4. – Насмешка. Пренебрежение. Презрение и т.д.). Пособия рассчитаны на студентов продвинутого уровня. Как заявляют сами авторы, цель учебника состоит прежде всего в формировании пассивных навыков в русской фразеологии, и лишь затем «способствовать активному овладению». Недостатком является высокая сложность примеров употребления ФЕ и упражнений в контексте классических произведений художественной литературы, которые требуют от студентов очень высокого уровня владения русским языком. Некоммуникативность подхода не позволяет учащимся свободно использовать в речи ФЕ.

Тематического принципа придерживается автор учебного пособия для иностранных учащихся продвинутого уровня «Современная русская идиоматика» Минаковой Е.Е. В состав пособия вошли 125 ФЕ, распределенных по восьми тематическим разделам. Каждый раздел содержит примеры употребления, диалоги, которые дают возможность представить коммуникативную ситуацию употребления ФЕ, упражнения различного характера – от упражнений на пассивное усвоение ФЕ – до упражнений подстановочного характера, а также упражнений, предполагающих выбор фразеологизма из предложенных в составе реплик в заданных ситуациях общения. Кроме того, даны примеры использования ФЕ в художественной литературе и кинематографии. Учебник содержит приложение с семантическим толкованием ФЕ. Данное пособие может использоваться для самостоятельного изучения фразеологии, поскольку

снабжено историко-этимологической справкой, ключами к упражнениям и разделом для самоконтроля. Недостатками указанного учебного пособия являются: а) размытость предлагаемых тематических границ, б) слишком большое количество предъявляемых ФЕ, в) каждый раздел изолирован, а материал из предыдущих разделов не повторяется, таким образом не соблюдается принцип «снежного кома» г) учебное пособие имеет универсальный характер, вне зависимости от национальной принадлежности учащихся, поэтому не содержит перевода, что усложняет работу преподавателя.

В учебном пособии по русской фразеологии и развитию речи Н.В. Баско «Русские фразеологизмы в ситуациях» фразеологизмы представлены по темам, которые охватывают в обобщенном виде реалии окружающего мира и жизнедеятельности человека: обозначение времени, обозначение количества, внешность, характер, работа и т.д.

Такой же принцип представления материала применен в учебном пособии Т.П. Чепковой, Ю.Б. Мартыненко, Е.В. Степаняна «Русские фразеологизмы. Узнаем и учим» издательства Флинта. Наука. Фразеологизмы распределены по 11 актуальным темам: дом, семья, друзья, черты характера и т.д. и может быть использовано как в рамках самостоятельного обучения фразеологии, так и в качестве дополнительного материала к курсу русского языка.

Удачным представляется отбор ФЕ, представление, закрепление в упражнениях и контроль в учебном пособии по практической стилистике РЯ «Общаемся на русском в разных ситуациях» Н.В. Баско. Цель учебника – помочь иностранным учащимся продвинутого уровня овладеть стилистическим богатством русского языка и познакомить с экспрессивными выражениями, включая некоторые ФЕ. Автор прибегает к тематическому представлению материала. Ценность данного пособия заключается в дозированной предъявлении ФЕ, включенных в более общий тематический и ситуативный контекст, ФЕ дается как лексическая замена, так и приводится нейтральный синоним, что позволяет студентам легко и быстро усваивать данный материал.

Существуют многочисленные электронные ресурсы, посвященные обучению фразеологии, большинство ориентировано на англоговорящих студентов. Приведем лишь некоторые из них: 1) <https://learnrussianweb.net> в разделе «Живая фразеология Living Russian idioms and phrases». Фразеологизмы представлены в составе простых диалогов на бытовые темы, имеется аудиоматериалы. Часть фразеологизмов предъявлена по гнездовому принципу (например, со словом *черт*), другая по тематическому принципу – например, «орудие», «преступление и

наказание», по лексическому принципу: синонимические и антонимические фразеологические пары. 2) <http://russificateschool.com> Ресурс на английском языке, студентам, изучающим русские фразеологизмы, предлагается тест, где вопрос сформулирован в форме лексической замены ФЕ и дается несколько вариантов ответов, из которых нужно выбрать верный. С участием языка посредника существуют сайты, где приводятся списки ФЕ с переводом на итальянский язык, а также пособия по фразеологии и лексикологии – Lessico russo. Lessicologia e fraseologia russa: teoria e pratica .Poutsileva Larisa, clueb, 2003 – С. 198.

Этап отбора материала

Автор статьи полностью разделяет тематический принцип при отборе материала. Главным условием при выборе тем, на наш взгляд, должны быть актуальность и ситуативность предлагаемых ФЕ.

Часто встает вопрос: на каком этапе обучения стоит вводить фразеологизмы? Традиционно преподаватели и авторы учебников предлагают изучение ФЕ на среднем и продвинутых этапах. На наш взгляд, ФЕ стоит вводить на начальном этапе, чтобы приблизить учащегося к специфике изучаемого языка, дополнительно мотивировать его. Конечно, на начальном и среднем этапах обучения стоит ограничиться простыми по грамматической структуре ФЕ, высокочастотными, с ярко-выраженной образностью и имеющими эквиваленты в итальянском языке, а также обусловленными конкретными часто повторяющимися ситуациями. Например, ФЕ *ни пуха ни пера!* – *ит. In bocca al lupo* полностью удовлетворяет указанным критериям и легко усваивается студентами, начинающими изучать русский язык. В данной статье описываются особенности преподавания ФЕ на начально-среднем этапе обучения, соответствующем второму курсу университета.

Отбор и организацию материала можно осуществить, руководствуясь лексическим принципом, поставив в центр классификации такое понятие как **культурный код**: *антропоморфный, биоморфный, объектный, мифологический, анемический, пространственный, временной, колоративный и квантитативный*. На основании каждого культурного кода выделяются наиболее частотно употребляемые в русском языке фразеологизмы. Такой подход помогает наиболее широко представить фразеологизмы РЯ в лингвострановедческом и культурологическом аспекте, что очень важно в ситуации отсутствия языковой среды. Через возможности языка позволяет оценить сходство и существующие различия между двумя культурами, поскольку не всегда можно перевести ФЕ на итальянский язык, сохранив тот же культурный код. Приведем лишь некоторые примеры:

1) Антропоморфный культурный код включает ФЕ, которые обозначают части человеческого тела

с глазу на глаз	“con l’occhio nell’occhio” a quattr’occhi
наострить уши	“aguzzare/affilare le orecchie”, a drizzare le orecchie
разбить сердце	spezzare il cuore
вылететь из головы	“volare via dalla testa”, togliersi dalla testa
потерять/терять голову	perdere la testa
задирать/задрать нос	“alzare/tirare su il naso”, darsi delle arie.

2) Биоморфный культурный код

голодный как волк	“affamato come un lupo”, e avere una fame da lupi
упрямый как осёл	“testardo come un asino”. In Italia le persone “dure di testa” sono paragonate ai muli
хитрый как лиса	astuto come una volpe, старая лиса/vecchia volpe
труслив как заяц	“pauroso come una lepre” essere un coniglio

3) Объектный культурный код включает в свой состав выражения повседневного быта: предметы, постройки, здания, орудия труда, металл, одежду, пищу и т.д.

сжигать мосты, сжигать (свои) корабли	“bruciare i ponti” e “bruciare i (propri) vascelli”
бегать за каждой юбкой	“correre dietro ogni gonna” correre dietro alle gonnelle

4) Мифологический

скуп как Кощей	“avaro come Košcej”
перуны метать	lanciare fulmini

5) Анемический

бросать слова на ветер	“buttare parole al vento”, parlare a vanvera.
свалиться/упасть как снег на голову	“cadere come la neve sulla testa”, equivalente a prendere alla sprovvista.

6) Пространственный

не за горами	“non dietro le montagne”, alle porte
капля в море	una goccia nel mare

7) Временной культурный код вмещает в свой состав лексику с семантикой времени: сегодня (oggi), завтра (domani), век (secolo), час (ora)...

время от времени	di tanto in tanto
убивать время	ammazzare il tempo
не сегодня-завтра	dall’oggi al domani

8) Колоративный культурный код составляют выражения, связанные с хроматическими элементами и цветовой символикой

быть белым как полотно	“essere bianco come una tela”, essere bianco come un cencio lavato
голубая кровь	“sangue azzurro”, sangue blu
9) Квантитативный	
от горшка два вершка	“dal vaso da notte due veršok”) essere di bassa statura – essere alto come un soldo di cacio
мерить на свой аршин	“misurare con il proprio aršin”, misurare con la propria canna

Такой способ методически оправдан лишь в рамках полного курса русской фразеологии и не приемлем в рамках стандартного курса русского языка на втором курсе в итальянском университете, состоящего из 36 часов лекций и практических занятий, поэтому при отборе фразеологического минимума должна прежде всего учитываться цель обучения – практическое овладение РЯ с целью коммуникации, а также время, отведенное на изучение ФЕ. Фразеологизмы, предлагаемые для изучения в рамках ограниченного по времени курса, должны даваться дозированно в дополнение к изучаемым темам.

При отборе материала важно учитывать следующие критерии:

1) ФЕ должна быть высоко-употребительной. Частотность можно проверить в Национальном корпусе русского языка.

2) Стилистически нейтральной. Стоит избегать стилистически возвышенных ФЕ, а также грубо-просторечных. *Почить в бозе, ничтоже сумняшеся, с жиру беситься, дурак дураком и т.д.*

3) Стоит избегать многозначных ФЕ, например, *валять дурака, собраться с силами.*

4) Стоит избегать ФЕ со сложной грамматической и семантической структурой. К таким ФЕ можно отнести фразеологические сращения: *бить баклуши, хоть бы хны, ни в зуб ногой* и т.д. ФЕ, вызывающие трудности при употреблении – *хоть шаром покати.*

Этап представления материала

Представляемый материал необходимо разделить на две части: *теоретический аспект* русской фразеологии и собственно *фразеологические единицы*, предлагаемые для усвоения и применения в речи. Теоретический материал следует предоставить на родном языке студентов с примерами ФЕ на русском, а также отдельно вынести основные термины и понятия на русском языке, обязательные для запоминания: **фразеология, фразеологическая единица, фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания** и т.д.

Фразеологизм – это семантически несвободное сочетание слов, которое воспроизводится в речи как нечто единое с точки зрения смыслового содержания и лексико-семантического состава.

Espressioni fraseologiche (fraseologismi) – combinazioni di parole fisse non indipendenti dal punto di vista del significato, che si presentano nel discorso un blocco invariabile e indivisibile.

Объяснение основных теоретических понятий необходимо иллюстрировать примерами. Например, говоря о признаках ФЕ, и в частности, о семантической целостности, можно предложить такую последовательность: *термин-объяснение-пример*:

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЦЕЛОСТНОСТЬ **INTEGRITÀ SEMANTICA**

ПРИМЕР

СЪЕСТЬ СОБАКУ

НЕВЫВОДИМОСТЬ LA NON
ЗНАЧЕНИЙ DEDUZIONE DEL
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКО SIGNIFICATO
Й ЕДИНИЦЫ ИЗ DELL'ESPRESSIO
ЗНАЧЕНИЙ ЕЁ NE DAL
КОМПОНЕНТОВ SIGNIFICATO
DEI SUOI
COMPONENTI



Представление собственно ФЕ обусловлено целью обучения – практическое овладение русским языком и может быть условно разделено на несколько подэтапов. Автор статьи предлагает: 1) **первичное представление фразеологизмов** в составе коротких диалогов, где ситуация общения знакома студентам и помогает семантизировать незнакомую ФЕ, например:

- Я слышал, ты поступил в университет и переехал в Москву? Как тебе на новом месте?

- Ты знаешь, пока еще не привык, скучаю по дому и друзьям, в общем, *чувствую себя не в своей тарелке*.

Задача студентов: а) догадаться о значении ФЕ; б) представить ситуацию и разыграть диалог по ролям.

2) **Собственно презентация ФЕ**. На данном этапе необходимо воздействовать сразу на несколько каналов восприятия: зрительные и слуховые.



**БЫТЬ НЕ В
СВОЕЙ
ТАРЕЛКЕ**

**ESSERE COME
UN PESCE
FUOR
D'ACQUA**

Этап семантизации ФЕ

Преподаватель произносит выражение на русском языке и показывает иллюстрацию, на которой изображена ФЕ как в буквальном, так и в переносном – фразеологическом значении. Студенты предлагают свои варианты семантизации.

При семантизации фразеологических единиц встает вопрос об использовании языка-посредника. Автор статьи считает возможность перевода ФЕ на итальянский язык фундаментальной, поскольку помогает полнее раскрыть семантику, способствует лучшему запоминанию, акцент на компаративном аспекте позволяет лучше раскрыть нюансы семантики и особенности употребления ФЕ, а главное – предупредить интерференцию родного языка.

Этап перевода. Проблемы перевода ФЕ на итальянский язык

Специфика перевода ФЕ зависит как от их собственно-лингвистических особенностей, так и от их широких семантических и стилистических возможностей. В связи с чем встает вопрос о цели перевода – с одной стороны необходимо передать информацию, заключенную в некоей форме – смысл фразеологизма, с другой – вызвать определенную реакцию, сходную с реакцией в языке-источнике посредством передачи экспрессивно-стилистических нюансов. При этом одним из основных требований, предъявляемых к переводу, является адекватность, то есть передача оригинала равноценными средствами. Ряд ученых, занимавшихся теорией перевода, уделяли особое внимание переводу фразеологизмов. А.В. Федоров подробно описывает возможные способы перевода, опираясь на классификацию В.В. Виноградова, который, руководствуясь семантическими связями, т.е. степени неразложимости ФЕ и степени мотивированности компонентов ФЕ, выделяет: фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания. Впоследствии Н.М. Шанский дополняет упомянутую классификацию В.В. Виноградова фразеологическими выражениями или воспроизводимыми устойчивыми сочетаниями слов.

Я.И. Рекцер частично прибегает к классификации, построенной на семантических связях ФЕ и, адаптируя ее применительно к практике

перевода, разрабатывает следующие способы перевода ФЕ: 1) с полным сохранением иноязычного образа; 2) с частичным изменением образности; 3) с полной заменой образности; 4) со снятием образности. Для удобства в практическом применении в данной статье автор прибегает к обобщению и условно выделяет: **фразеологический перевод**, под которым подразумеваем поиск эквивалентной метафоры (*оказаться между молотом и наковальней – trovarsi tra l'incudine e il martello*), устойчивой и не зависящей от контекста; а также близкой по значению, но не тождественной метафоры (*родиться под счастливой звездой – nascere sotto una buona stella*) или отличной метафоры, основанной на ином образе (*когда рак на горе свиснет – quando gli asini voleranno*), тем не менее передающей суть понятия, заключенного во фразеологизме ИЯ. **Нефразеологический перевод**: (парафраз) – лексический или описательный перевод (*взять голыми руками – «impossessarsi di qualcosa o qualcuno senza troppe difficoltà e particolari sforzi», quattro gatti – дословно «четыре котика» – «в значении мало народу, всего несколько человек (на к.-л. мероприятии)»*), калькирование (*взять голыми руками – prendere a mani nude, come il diavolo e l'acqua santa – как дьявол и святая вода*).

Объектом интереса данной статьи выступают лишь способы фразеологической передачи при переводе фразеологизмов с выраженной образностью.

Исходя из многолетней практики преподавания в итальянской аудитории и руководства при написании дипломных работ, посвященных переводу, автор пришел к выводу, что основная трудность при переводе ФЕ с выраженной образностью состоит в поиске эквивалентной метафоры или близкой по значению метафоры: «Сохранение образности оригинала может быть обязательным условием достижения эквивалентности перевода» [3, с. 87].

Центральной проблемой перевода вообще и в частности – перевода фразеологизмов, является проблема эквивалентности.

Что мы понимаем под эквивалентом?

В теории и практике перевода понимание эквивалента является ключевым понятием. По словам Беллока «такой вещи, как идентичные эквиваленты, просто не существует» [11, с. 32-39]. Роман Якобсон рассматривает процесс перевода в семиотическом ключе как участие «двух эквивалентных сообщений, в двух различных кодах», подразумевает «не подстановку одних кодовых единиц вместо других, а замену одного целого сообщения другим», переводчик перекодирует и передает сообщение, полученное им из какого-то источника, но при этом «обычно нет полной эквивалентности между единицами кода, но сообщения, в которых они

используются, могут служить адекватными интерпретациями иностранных кодовых единиц или целых сообщений. Эквивалентность при существовании различия – это кардинальная проблема языка и центральная проблема лингвистики» [10, с. 2].

Фразеологическим эквивалентом Комиссаров В.Н. считает такую единицу, которая «полностью соответствует по смыслу фразеологизму ИЯ и которая основана на одном с ним образе» [4, с. 57].

Большинство примеров фразеологических эквивалентов в русском и итальянском языках имеют интернациональный характер и связаны с древнейшими универсальными формами осознания мира: *быть на седьмом небе – essere al settimo cielo* (происхождение связано с представлениями Аристотеля о строении вселенной), *в ногу со временем – al passo coi tempi, с пустыми руками – a mani vuote, разбить сердце – spezzare il cuore, терять голову – perdere la testa, не верить своим глазам/ушам – non credere ai propri occhi/ alle proprie orecchie, волосы встают дыбом – si rizzano i capelli, чувствовать, терять почву под ногами – sentirsi mancare la terra sotto i piedi, обратная сторона медали – il rovescio della medaglia, играть с огнем – giocare con il fuoco, нет дыма без огня – non c'è fumo senza arrosto, сжигать мосты – bruciare i ponti, буря в стакане воды – la tempesta in un bicchiere d'acqua, бедность не порок – la povertà non è un peccato.*

Среди фразеологизмов, обязанных своим происхождением Библии, античной мифологии, историческим событиям, также встречается наибольшее число эквивалентных соответствий: *избиение младенцев – strage degli innocenti, запретный плод – frutto proibito, Каинова печать – segno di Caino, капля в море – goccia nel mare, святая святых – Sancta sanctorum (лат.), корень зла – radice del male, нести свой крест – portare la propria croce, хлеб насущный – il pane quotidiano, яблоко раздора – pomo della discordia, Дамоклов меч – spada di Damocle, Авгиевы конюшни – stalle di Augia, ахиллесова пята – tallone di Achille.*

В некоторых случаях перевода ФЕ можно наблюдать лишь частичное совпадение метафоры или лексико-грамматического состава, например: *сулить золотые горы – promettere mari e monti*. Или *smuovere mari e monti* в значении *свернуть горы*.

золотые горы mari e monti (моря и горы)

свернуть горы mari e monti (свернуть моря и горы)

В этом случае речь идет о частичных эквивалентах.

К частичным эквивалентам А.В. Кунин относит: 1. **Частичные лексические эквиваленты.** а) Первую группу составляют русские эквиваленты фразеологизмов ИЯ, совпадающие по значению,

стилистической направленности и близкие по образности (грамматическая структура может как совпадать, так и не совпадать), но несколько расходящиеся по лексическому составу: *дареному коню в зубы не смотрят* – *al caval donato non si guarda in bocca, трудиться до седьмого пота* – *sudare sette camicie* (дословно – *семь рубашек*), *упрямая башка* – *testa dura* (дословно – *твердая*); б) Ко второй группе частичных лексических эквивалентов относятся русские эквиваленты фразеологизмов ИЯ, совпадающие с ними по значению, по стилистической направленности, но различные по образности (грамматическая структура может как совпадать, так и не совпадать). Подавляющее большинство образных фразеологизмов относится к этой группе. *Без кола и двора* – *senza letto, né tetto, без руля и без ветрил* – *senza vela e senza governo, глух как тетерев* – *sordo come una campana*;

2. Частичные грамматические эквиваленты. К этой группе относятся русские эквиваленты фразеологизмов ИЯ, совпадающие с ними по значению, стилистической направленности и образности, но отличающиеся числом, в котором стоит существительное, или порядком слов. [5]. Например, *переходить из рук в руки* – *passare di mano in mano* (*из руки в руку*), *игра не стоит свеч* – *il gioco non vale la candela* (*игра не стоит свечи*).

Приемы перевода фразеологизмов

Перевод, целью которого является динамическая эквивалентность, пишет Юджин Найда, неизбежно будет сопровождаться целым рядом формальных преобразований, поскольку невозможно «и форму соблюсти, и динамичность обрести» [12, с. 29].

Рецкер выделяет и подробно описывает приемы, основанные на **лексических трансформациях**, которые он выделяет на основе приемов логического мышления. Суть метода заключается в раскрытии значения иностранного слова (или целого речевого сегмента) в контексте и нахождение ему русского соответствия, которое зачастую не совпадает со словарным значением. Рецкер выделяет и подробно описывает семь разновидностей лексических трансформаций: **дифференциация значений, конкретизация значений, генерализация значений, смысловое развитие, антонимический перевод, целостное преобразование, компенсация потерь в процессе перевода** [6, с. 89].

Приемы **дифференциации, конкретизации значений** взаимосвязаны между собой и часто сопутствуют друг другу, поскольку основаны на логической категории подчинения, когда объем понятия в ИЯ составляет лишь часть объема понятия в ПЯ, происходит сужение семантики. *Схватиться за голову* является общим понятием в сравнении с

более конкретным *mettersi le mani nei capelli* (схватиться руками за волосы);

ни за что на свете	per tutto l'oro del mondo (за все золото на свете)
бросить взгляд	gettare l'occhio (бросать глаз)
вставить не с той ноги	alzarsi con il piede sinistro (вставить с левой ноги) а также: <i>alzarsi con il piede storto, con la luna storta</i>

Прием **генерализации значений** является противоположным по сути приемам дифференциации и конкретизации значений и заключается «в замене частного общим, видового понятия родовым» [6, с. 94]. Например, *дрожать как осиновый лист* – *tremare come una foglia* (дрожать как лист).

как рукой сняло	passato come se nulla fosse (прошло как будто и не было ничего)
влететь в копеечку	costare un patrimonio (стоять состояние)
мерить всех на свой аршин	misurare gli altri col proprio metro (мерить других собственным метром)

Прием **смыслового развития**, который «заключается в замене словарного соответствия при переводе контекстуальным, логически связанным с ним. Сюда относятся различные метафорические и метонимические замены, производимые на основе категории перекрещивания» [6, с. 96]. Данный прием является наиболее удачным в применении к переводу фразеологизмов, т.к. лишь в единичных случаях метафоры в основе фразеологизмов в различных языках находят эквивалентные соответствия.

Для выражения *il mattino ha l'oro in bocca* – (дословно – утро держит во рту золото) более близким в русском языке является – *утро вечера мудренее*, признак, построенный на антонимии *утро* и *вечер*. Стоит отметить, что различия в семантике существенны, поскольку русский фразеологизм содержит дополнительное значение, отсутствующее в итальянском – «необходимость сна, покоя, чтобы принять верное решение».

Антонимический перевод является разновидностью приема смыслового развития или, по словам Рецкера, его «крайней точкой» [6, с. 99]. Заключается в замене понятия ИЯ на противоположное в ПЯ, что приводит к трансформации всего высказывания с целью максимального сохранения при переводе плана содержания.

Chi dorme non piglia pesci (дословно - *кто долго спит не наловит рыбы* от лат. *nam qui dormiunt libenter, sine lucro et cum malo quiescunt*)
Отрицательная конструкция фразеологизма в итальянском языке находит свое выражение в утвердительном антонимичном выражении русского языка *кто рано встает – тому Бог дает*. Или в еще одном менее употребительном варианте *ранняя птишка червяка ловит*.

кто рано встает

chi dorme (кто спит)

ранняя птишка

Интересен факт, что в русском языке часто используется только первая часть выражения: *кто рано встает*, в то время как в итальянском языке часто употребляется только вторая часть фразы: *non piglia pesci*. Прием антонимического перевода имеет двусторонний характер и примеров его применения среди фразеологических выражений много, можно выявить как случаи использования отрицательных конструкций в исходном выражении ИЯ при их отсутствии в ПЯ: *иметь язык без костей – non avere peli sulla lingua, как нить дать – non ci piove*; так и наоборот – случаи перевода на русский язык при использовании отрицательных конструкций:

не сегодня завтра

da oggi a domani

быть ни к селу ни к городу

entrarci come i cavoli a merenda

быть не в ладах с кем-либо

essere in rotta

Формально-логическая *категория внеположенности* является основой двух приемов **лексической трансформации – приема целостного преобразования и компенсации** [6, с. 106]. В терминологии В.Г. Гака используется термин «процесс смещения» – использование для наименования данного понятия названия смежного понятия в пределах одного родового понятия» [2, с. 83]. Такой прием перевода является универсальным при переводе фразеологизмов, поскольку переводчик вынужден прибегнуть к приемам целостного преобразования или компенсации в связи с различием сочетаемости слов в русском и итальянском языках, а также для сохранения образности и национально-культурно-маркированных элементов:

Кнут и пряник из выражения *метод кнута и пряника* в итальянском неожиданно находит свое выражение через *палку и морковь – usare il bastone e la carota (применить/использовать палку и морковь)*:

кнут

bastone (палка)

пряник

carota (морковь)

Другие примеры: *клин клином выбивает – chiodo schiaccia chiodo* (дословно: *гвоздь выбивает гвоздь*), *вилами по воде писано – scritto sulla sabbia (написано на песке)*. Объясняя суть этого приема, Рецкер пишет, что

это «синтез значения без непосредственной связи с анализом» [6, с. 106]. Трансформации подвергается внутренняя форма не последовательно, а целиком, причем не обязательно отдельного слова, большей частью сложного, но и порой синтагмы или даже целого предложения, при этом формальная взаимосвязь между единицами ИЯ и ПЯ практически полностью стирается. Главным условием удачно выполненного перевода с использованием приема целостного преобразования является эквивалентность плана содержания и плана выражения.

Выражение *убить двух зайцев* переводится на итальянский фразеологизмом *prendere due piccioni con una fava*, относящимся, как и русский эквивалент, к тематике охоты:

убить

два зайца

«одним выстрелом»

поймать

два голубя

на одну наживку «боб»

Довольно распространенной в европейских языках является метафора, подсказанная самой природой и построенная на «уникальности» и «редкости» какой-либо разновидности или особи: *белая ворона* становится *белой мухой* в итальянском выражении *mosca bianca*, *зеленой собакой* в испанском *perro verde*, *пятиногой овцой* во французском *setouton à cinq pattes*, *белым вороном* в немецком *weißer Rabe* и *черным лебедем* в английском *black swan*.

белая ворона

mosca bianca (белая муха)

Очевидная, казалось бы, прозрачность метафоры может порой ввести в заблуждение. Итальянские переводчики в свое время перевели выражение *белая ворона*, употребленное в адрес Б.Н. Ельцина российской прессой девяностых, куда более аристократичным и изысканным – *corvo bianco* – *белый ворон*.

Другие примеры соответствий такого типа:

быть не в своей тарелке	Essere come un pesce fuor d'acqua (как рыба без воды)
ни пуха ни пера	in bocca al lupo (в пасть к волку!)
из огня да в полымя	di male in peggio, dalla padella alla brace (со сковороды да на угли)

Все перечисленные примеры подтверждают то, что при различном выражении и использовании лексико-грамматических конструкций, не имеющих общих формальных черт в ЯИ и ПЯ, эти фразеологические единицы выражают одинаковые понятия, характеристики, ситуации. Замещение метафоры метафорой в ПЯ представляется наиболее прагматически оправданным решением, позволяющим сохранить экспрессивность, достигнутую через образность, характерную для конкретного языка.

В случаях, когда один из элементов не находит соответствий в плане выражения, необходимо прибегнуть к приему компенсации. Под термином компенсация вслед за Рецкером мы понимаем локальные замещения семантического, стилистического или экспрессивного плана в случаях, когда такого рода единицы отсутствуют в ПЯ. Например, фразеологизм *vivere come un papa* – *жить как Папа Римский*, в представлении носителя русского языка вызывает ассоциативный ряд примерно следующий: просветительские беседы, символ католической веры, символ святости, непогрешимости. В то время как в итальянском языке значения можно трактовать как: *жить припеваючи* или *как сыр в масле кататься*. Поэтому удачнее перевести это выражение: *жить как король*.

Использование нефразеологических способов перевода является нежелательным и представляется крайним средством, в переводах такого типа утрачены стилистические и экспрессивные возможности текста оригинала. Одним из решений переводчика в случаях отсутствия в итальянском литературном языке эквивалентной метафоры и при необходимости сохранения стилистической окрашенности выражения в ПЯ может быть использование диалектных выражений. Например, фразеологизм, имеющий яркую разговорную маркированность (*переливать*) *из пустого в порожнее* не имеет соответствия в итальянском языке, но имеет эквивалент в сицилийском диалекте *Tri pila avi u porcu, u porcu avi tri pila (tre peli ha il porco, il porco ha tre peli – три волосинки у поросенка, у поросенка три волосинки)* употребляется в ситуациях, когда разговор, тема не получают развития, остается всегда на одном и том же месте. В данном значении выступает близким к другому разговорно-просторечно окрашенному фразеологизму *кто о чём, а вишивый о бане* – «о

навязчивой теме в чьих-либо разговорах». И это не единичный случай: *Ujtu no-английски – Annarisinni (o irisinni) a' cappeddara (Andarsene senza salutare – уйти не попрощавшись); хоть бы хны – èssiri friscu e tènnaro (Дословно – «быть нежным и свежим». Fregarsene di tutto e di tutti – плевать и чихать на всех); а лысый все про баню или а волк все в лес смотрит – u porcu sempri jànnari si sonna (il maiale sogna sempre ghiande. Per qualcuno che dice e fa sempre le stesse, inutili cose. Per chi non riesce ad uscire dalla propria routine quotidiana – дословно: свинье все желуди снятся).*

На этом этапе учащимся предлагается ряд **упражнений на усвоение и активизацию ФЕ**

Подготовительный этап:

1) Обучение работе с фразеологическими словарями и справочниками

Предполагает знакомство студентов с основными существующими словарями и справочниками по фразеологии и способами работы с ними.

В российской лексикографии наиболее известны «Фразеологический словарь русского языка» под редакцией А.И. Молоткова и «Фразеологический словарь русского языка» А.И. Федорова, где фразеологический оборот размещен за тем словом, которое определяет структуру оборота. Остается незаменимым иллюстрированный двуязычный словарь М.И. Дубровина, материал в котором расположен в алфавитном порядке.

Такому виду работы можно обучить в игровой форме, например, нескольким командам предлагается найти и объяснить в словаре заданные ФЕ и т.д.

2) Этимологическая справка в тех случаях, когда таковая имеется, помогает студентам лучше усвоить новую ФЕ и расширить знания лингвострановедческого и лингвокультурологического характера.

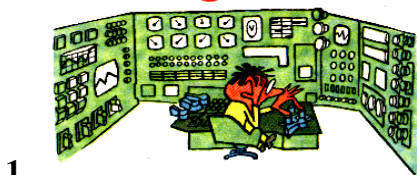
При составлении упражнений на активизацию ФЕ у студентов необходимо учитывать следующие факторы а) формальный, включающий грамматические особенности ФЕ б) семантику в) особенности употребления.

1. Упражнения на распознавание ФЕ

Помогает студентам к зрительному узнаванию ФЕ, соотнесению формы и значения.

А) Соотнести фразеологизмы и изображения:

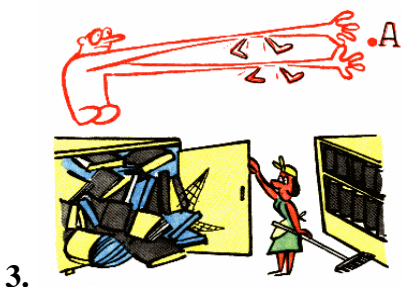
А. РУКИ НЕ ДОХОДЯТ



Б. ГОЛОВА ИДЕТ КРУГОМ



В. ВЛЮБИТЬСЯ ПО УШИ



Б) Соотнести фразеологизм и его перевод:

1. ПУСТЫМИ РУКАМИ

A. PERDERE LA TESTA

2. ТЕРЯТЬ ГОЛОВУ

Б. NON CREDERE AI PROPRI OCCHI

3. НЕ ВЕРИТЬ СВОИМ ГЛАЗАМ

В. A MANI VUOTE

В) Рассмотрим упражнения на узнавание ФЕ в контексте и перевод на примере *бросаться в глаза*:

Прочитайте и переведите предложения, перескажите их своими словами:

1. Ему не хотелось **бросаться в глаза** тем, кто придет на встречу.
3. Андрей скромно одевался, чтобы не **бросаться в глаза**. 4. Фотография должна **бросаться в глаза**. 5. Правило второе: макияж не должен **бросаться в глаза**.

2. Упражнения на понимание значения ФЕ и выбора правильного варианта употребления с точки зрения семантики.

А) заменить выделенные выражения ФЕ: *у меня вылетело из головы, вдоль и поперек, в двух словах, звезд с неба не хватает, руки не доходят.*

1. На экзамене он очень волновался и **все забыл**. 2. У Антона **средние способности**, и учится он так себе. 3. **Я не помню**, на какой улице он живёт. 4. Я **очень хорошо** знаю этот город, я здесь долго жил. 5. Об этом **кратко** не расскажешь. 6. У меня всё никак **не хватает времени** научиться танцевать.

Б) Вставить вместо точек подходящий по смыслу фразеологизм: *под рукой, под боком, в двух шагах:*

1. Супермаркет находится от моего дома. 2. У тебя словарь? Проверь, пожалуйста, перевод этого слова. 3. Мой лучший друг живет у меня

3. Упражнение на закрепление ФЕ и употребление в контексте.

Важным условием является запоминаемость контекста. Удачными для этой цели выступают открытки, цитаты, рекламные плакаты с ярко выраженной экспрессивностью. Эмоционально-аффективная вовлеченность учащихся способствует усвоению ФЕ с последующим выходом в речь. Рассмотрим несколько упражнений на примере фразеологизмов *мне повезло и рукой подать*.

Преподаватель демонстрирует подборку (см. рис.1 и рис.2) с использованием интересующей ФЕ, студентам раздается схема (см. рис.3), которую они должны заполнить во время просмотра:

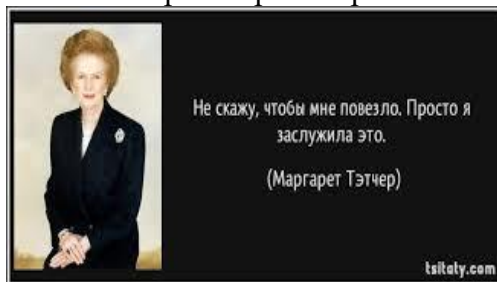


Рис. 1



Рис. 2

№	ФРАЗА	ПЕРЕВОД	ВЫРАЖЕНИЕ
---	-------	---------	-----------

- 1.
- 2.

Рис. 3

Заключение

Язык – это «зеркало» культуры, и овладение фразеологией русского языка означает не только повысить уровень владения языком, но и постигнуть культурную специфику общества, языковые способы постижения и описания окружающего мира, принятые в обществе, говорящем на изучаемом языке. Автор статьи отметил лишь некоторые учебные пособия, а также основные пути развития фразеологии в аспекте переводческой деятельности на иностранный язык. В этой сфере было немало сделано в последнее время, изданы русско-итальянские фразеологические словари и справочники, приведем лишь некоторые из них: Черданцева Т.З., Рецкер Я.И., Зорько Г.Ф. *Итальянско-русский фразеологический словарь*. Русский язык, 1982; *Итальянско-русский и русско-итальянский краткий фразеологический словарь* / Т.З. Черданцева; Ф. Джустини Фичи. – М.: Независимая газета, 1994; 1500 русских и 1500 итальянских идиом, фразеологизмов и устойчивых словосочетаний. К.В. Люшин. – М.: Астрель; СПб.: Сова, 2012, – 224 С. Самые употребительные итальянские фразеологизмы. – М.: издательство «Аст», 2009. – 256 С., активно ведется работа по изучению и переводу ФЕ и созданию словаря в Болонском университете. Существуют сайты, где приводятся списки ФЕ с переводом на итальянский язык, помогает при семантизации ФЕ Корпус национального языка, а также пособия по фразеологии и лексикологии – *Lessico russo. Lessicologia e fraseologia russa: teoria e pratica*. Poutsileva Larisa, clueb, 2003 – 198 С. Но, как показывает многолетняя практика преподавания фразеологии в итальянской аудитории, существующие материалы не удовлетворяют всех потребностей студентов, очевиден факт ограниченности представленного материала, не всегда логичен принцип отбора фразеологизмов, остаются вопросы к переводу. Исследования в области перевода ФЕ необходимы для создания прежде всего полных двуязычных фразеологических словарей, включающих современные и частотные ФЕ, их развернутый перевод, варианты перевода, описательный перевод, синонимичные и антонимичные замены, этимологическую справку на итальянском языке. Остро стоит вопрос о необходимости создания фразеологических минимумов и современных учебных пособий для италогворящих студентов.

Список литературы

1. Большой русско-итальянский словарь

2. Гак В.Г. Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания. «Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования». Под ред. проф. А.А. Леонтьева. М., «Наука», 1971.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты), Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
4. Комиссаров В. Н. и др. Пособие по переводу с английского языка на русский, ч.1, М., 1960. – 118 с.
5. Кунин А.В. О переводе английских фразеологизмов в англо-русском фразеологическом словаре. Электронный ресурс: http://samlib.ru/w/wagarow_a_s/transl-book-kunin.shtml
6. Лингвистические аспекты теории перевода (хрестоматия). – Ер.: Лингва, 2007. – 307 с.
7. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М., “Международные отношения”, 1974.
8. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр. языков. Учеб. пособие. 5-е изд. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО "Издательский Дом "ФИЛОЛОГИЯ ТРИ", 2002. – 416 с.
9. Эльжуркаева М.Я. Проблемы перевода фразеологических единиц [Текст] // Филологические науки в России и за рубежом: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 106-109.
10. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода. Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М., 1978. – С. 16-24
11. Belloc H. 1931. On Translation. OUP. 1931. On translation. Bookman 74. – pp. 32-39.
12. E.Nida. Toward a Science of Translation. With Special Reference to Principles and Procedures involved in Bible Translating. Leiden, 1964, pp. 155-171. Лингвистические аспекты теории перевода (хрестоматия). – Ер.: Лингва, 2007. – 307 с.

ГЛАВА 28. ДИАЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РАЗРЫВ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО ВАКУУМА И РАСШИРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Черкашина Татьяна Тихоновна
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой "Русский язык"
Российского государственного университета им. А.Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство),
Москва, Россия
E-mail: ttch2004@yandex.ru

В научных исследованиях, посвященных инновационным процессам в образовании, все чаще упоминается диалог, и, несмотря на то, что существуют различные трактовки диалоговой системы, ученые сходятся в том, что диалогические технологии интерпретируются как а) любой акт взаимодействия педагогов и воспитанников (В.Г. Столяров); б) взаимонаправленная связь коммуникантов (М.А. Глушенко); в) форма субъект-субъектного взаимодействия (Е.Н. Шиянова); г) «диалог культур», или диалог сознаний (Л.И. Орешкина) и т.п. Диалоговая система рассматривается как способ развития личности различных возрастных групп: младших школьников (М.А. Глушенко, И.В. Шалыгина), студентов (будущих педагогов) (О.В. Бочкарева, Л.И. Орешкина, Г.Г. Столяров и др.). В диссертационных исследованиях разработаны методика определения диалогичности учебного занятия (М.А. Глушенко); критерии диалогичности мышления школьника (И.В. Шалыгина); рассмотрены дидактические функции и возможности диалога при решении педагогических задач (О.В. Бочкарева). На основе культурологического подхода, основанного на идеях М.М. Бахтина, разработаны: интегрированный спецкурс «Диалог культур как методологическая основа преподавания гуманитарных дисциплин» (Л.И. Орешкина); методика развития культурологической компетенции при использовании разножанровых аутентичных текстов (М.В. Булыгина); анализируются факторы культурно-национальной ориентации (Л.Я. Вавилова). Диалоговая система в качестве эвристического метода обучения рассматривается в работе «Метод эвристического диалога как средство активизации учебно-познавательной деятельности школьников» (А.Д. Король). Личностно-ориентированная сущность диалога стала предметом исследования И.Ю. Хоперской – «Научно-педагогические основы диалога в личностно-ориентированном образовательном процессе» [10].

Интерес к диалогу объясняется, на наш взгляд, существующим противоречием между диалогической природой, диалогическим

«естеством» образовательно-воспитательного процесса и преимущественно монологическими способами его реализации. К сожалению, с трудом поддаются изменениям идеология и цели современных предметных методик преподавания русского языка и культуры речи, которые по-прежнему своей главной задачей видят передачу накопленного за многовековую историю существования человечества адаптированного социального опыта и максимального объема знаний по предмету с учетом специальности студента. Однако «революционные» идеи в самой системе образования привели к пониманию того, что сущностью инновационной методической системы является научение таким способам получения знаний, при которых этот процесс целенаправленно превращается в социальный опыт учащегося с опорой на самореализацию личностного, индивидуального опыта самого субъекта обучения. Сегодня проблема общения субъектов образовательного процесса все настойчивее связывается с проблемой личности, возможностью «творения» ею своего внутреннего мира в диалоге по вопросам, имеющим прагматический, профессионально и судьбоносно ориентированный характер [9]. Известно, что студенчество как особая возрастная и социальная субкультура обладает своим, отличающимся от взрослого опытом мировосприятия и мирочувствования, характеризующимся незашоренностью, непосредственностью, духовной раскрепощенностью, меньшей подверженностью принятым стандартам, вкусам, оценкам, что позволяет молодежной аудитории «схватывать» изучаемое явление или процесс не односторонне (с учетом возможности оперативного доступа к любой информации), а целостно. Между преподавателем и студентом подчас образуется мировоззренческий вакуум. На это обратил внимание еще Л.Н. Толстой в пору своего учительства в яснополянской школе: обычные крестьянские дети превосходили Толстого-педагога в восприимчивости, эмоциональности и чувстве родного слова. С.И. Гессен считал, что если на уроке ребенок учится осуществлять предписанные другими цели, то это плохо организованные уроки, поэтому надо учить чему-то большему, чем урок: в ребенке с его первородной устремленностью к свободе и творчеству сильна не знающая ограничений открытость миру, готовность и способность удивляться и творить, поэтому важно поддерживать, культивировать радость первого узнавания и удивления, создавать на занятии ситуацию «своего» открытия для каждого студента. В потоке повторяющихся для преподавателя учебных циклов весьма трудно играть роль первооткрывателя, но достаточно легко стать соучастником открытий. Сфера обитания такого живого знания – стихийная рефлексия,

удачно подготовленная умелым преподавателем. Причем, для осмысления научных фактов требуется достаточно напряженная деятельность самосознания, эмоционально закрепленное и потому актуализированное знание, которое, кстати, не всегда может быть выражено в виде развернутых суждений, оценок и проч. Значимость индивидуального опыта студента и формирующейся на его основе целостности видения языковых фактов, явлений, процессов имеет недифференцированный характер, внутренне слабо расчлененную целостность, однако именно личностно значимые интеллектуальные переживания позволяют педагогу в диалоге увидеть в студенте равноинтересного партнера в общении [3]. Большой познавательный и воспитательный смысл имеет и диалог преподавателя и аудитории в ходе лекции, если преподаватель намеренно расширяет границы своего предмета, привлекая данные смежных наук и даже спорных внеучебных концепций. Субъект образования в данном случае становится своеобразным социокультурным референтом, ибо знания и ценностные отношения через развернутый диалог педагога обретают ту социальную реальность, в которой они формировались: личность ученого или ученых, идеи, их историческое развитие и становление в борьбе, в научной полемике. Такая методика преподавания информации диалогична по своей сути: функция преподавателя не сводится к передаче знаний. Демонстрируя образ и стиль профессионального научного мышления, а также видение проблемы в контексте общечеловеческих культурных ценностей, через личную позицию преподавателя, мы «очеловечиваем» знания. Кроме того, намеренно диалогизируя информацию, преподаватель побуждает к со-размышлению, со-участию слушателей, призывая «пропустить» знания через себя, примерить на себя информативно значимые элементы сообщения. В этом случае чаще всего происходит присвоение чужих мыслей, идей, переживаний, оценок, они становятся своими, и это при том, как подтверждают результаты эксперимента, что прежде безликие научные сведения по предмету так четко не осознавались личностно значимыми. А теперь, как результат, студенты замечают как бы расширение рамок своей личности, познания и, как следствие, – возвышение своего духовного, нравственного, профессионального статуса. В истории педагогики известно немало примеров подобного освоения знаний: лекции известного пушкиниста профессора С.М. Бонди даже внешне напоминали диалог, в котором «всегда воспламененный «лектор «как бы догонял и расспрашивал Пушкина». В результате «Пушкин, ушедший от нас через школьное сочинение о положительных героях, теперь возвращался к нам» (из воспоминаний очевидцев).

Значимость такой лекции-диалога неопределима как в образовательном, так и в воспитательном плане, потому что «Пушкин благодаря профессору переместился для нас из «вчера» вперед, из хрестоматии в нашу «нравственную сверхзадачу».

Таким образом, следует признать, что диалог как методический прием в своем человекоформирующем, смыслоформирующем аспектах – принципиальная, сущностная характеристика инновационного образования.

Если рассматривать диалог как форму обучения, которая представляет собой последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленную на решение педагогических задач, планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса, то диалог вполне вписывается в комплекс существующих и широко практикуемых педагогических технологий проблемного, личностно-ориентированного обучения, которое характеризуется следующими признаками: алгоритмируемостью, проектируемостью, целостностью, управляемостью, корректируемостью, визуализацией [8]. Так, Т.В. Машарова понимает технологию обучения как построение системы целей (от общих к конкретным) для достижения определенного результата развития обучающегося с высокой вариативностью использования методов, приемов, средств и форм организации обучения [1].

Внедрение диалоговых технологий в обучение позволяет перейти от традиционно сложившейся, инструктивной, личностно-отчужденной, однонаправленной модели обучения (экстрактивной), при которой преподаватель предъявлял конкретное и нормативно закрепленное содержание всем студентам без учета их индивидуальности и познавательных возможностей, к личностно ориентированной модели, формирующей содержание обучения студентов при непосредственном и активном их участии и взаимодействии с преподавателем.

Элементами диалоговой технологии в системе высшего профессионального образования являются: 1) постановка целей и их максимальное уточнение; 2) строгая ориентация всего хода взаимодействия на заданные цели; 3) ориентация хода диалога на гарантированное достижение результатов; 4) оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей; 5) заключительная оценка результатов.

Педагогическая диалоговая технология в формировании новых понятий призвана выполнить следующие *функции*: а) когнитивную; б) креативную; в) рефлексивную. Педагогическая диалоговая технология

реализуется на основе основных принципов, к числу которых отнесем: 1) принцип проблемности и оптимальности; 2) поэтапного циркулирования информации; 3) разомкнутости и незавершенности диалога; 4) децентрации и децентрализации; 5) параллельного взаимодействия.

Компонентами педагогической диалоговой технологии являются:

а) коммуникатор-преподаватель (тот, кто задает смысловую направленность диалога, ставит перед обучаемым «задачу на смысл», создает соответствующую смысловую установку или является транслятором определенного смысла); б) мотив и цель смыслообразования (то, что должно в диалоге породить желание обучаемого вербализовать личностный смысл); в) содержание (потенциальное поле «кристаллизации» смыслов); г) код коммуникации (устный или письменный диалог); д) рецепиент-студент (его мотивационно-смысловые особенности); е) результат (обратная связь, выявляющая особенности смыслообразования в данном диалоге, соотносимом с уровнем учебного результата).

Среди диалоговых технологий выделяют следующие формы: *проблемно-поисковые диалоги, семинары-дискуссии, учебные дискуссии, эвристические беседы, анализ конкретных ситуаций и др.* [5].

Охарактеризуем кратко некоторые из них: *семинар-дискуссия* (групповая дискуссия) организуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем. Преподаватель, выступая в роли координатора действий студентов, должен а) организовать такую подготовительную работу, которая обеспечит активное участие в дискуссии каждого студента; б) определить проблему и отдельные подпроблемы, которые будут рассматриваться на семинаре; в) предложить список основной и дополнительной литературы для докладчиков и выступающих; г) распределить функции и формы участия студентов в коллективной работе; д) готовить студентов к роли автора, слушателя, оппонента, логика, эксперта; е) руководить всей работой семинара: задавать вопросы, делать отдельные замечания, уточнять основные положения доклада студента; фиксировать противоречия в рассуждениях; ж) подводить итоги состоявшейся дискуссии в форме рефлексопрактики. Действия студента характеризуются по следующим параметрам: учится а) точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях, б) активно отстаивать свою точку зрения, в) аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсника; г) учиться действовать в

речевой позиции *Автор*, *Слушатель*, *Эксперт* и д) действовать в строго определенном речевом жанре, который задан ситуацией общения. При этом студент получает возможность построения собственной деятельности, что и обуславливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности, включенности в процесс учебного познания. Семинар-дискуссия может содержать элементы «мозгового штурма» и деловой игры. В первом случае участники стремятся выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом выделяются главные идеи, обсуждаются и развиваются, оцениваются возможности их доказательства или опровержения. В другом случае семинар-дискуссия получает своего рода ролевою «инструментовку», отражающую реальные позиции людей, участвующих в научных или иных дискуссиях. Можно ввести, например, роли ведущего, оппонента или рецензента, логика, психолога, эксперта и т.д., в зависимости от того, какой материал обсуждается и какие дидактические цели ставит преподаватель перед семинарским занятием. Если студент назначается на роль организатора семинара-дискуссии, он получает все полномочия преподавателя по организации дискуссии: поручает кому-то из студентов сделать доклад по теме семинара, руководит ходом обсуждения, следит за аргументированностью доказательств или опровержений, точностью использования понятий и терминов, корректностью отношений в процессе общения и т.д. *Оппонент или эксперт*: воспроизводит процедуру оппонирования, принятую в среде исследователей. Он должен не только воспроизвести основную позицию докладчика, продемонстрировав тем самым ее понимание, найти уязвимые места или ошибки, но и предложить свой собственный вариант решения. *Логик* выявляет противоречия и логические ошибки в рассуждениях докладчика или оппонента, уточняет определения понятий, анализирует ход доказательств и опровержений. *Психолог* отвечает за организацию продуктивного общения и взаимодействия студентов на семинаре-дискуссии, добивается согласованности совместных действий, доброжелательности отношений, не допускает превращения дискуссии в конфликт. *Эксперт* оценивает продуктивность всей дискуссии, правомерность выдвинутых гипотез и предложений, сделанных выводов, высказывает мнение о вкладе того или иного участника дискуссии в нахождение общего решения. Преподаватель может ввести в дискуссию любую ролевою позицию, если это оправдано целями и содержанием семинара. Но особая роль принадлежит, конечно, преподавателю. Он должен организовать такую подготовительную работу, которая обеспечит активное участие в дискуссии каждого студента. Во время семинара-дискуссии преподаватель задает вопросы, делает отдельные замечания,

уточняет основные положения доклада студента, фиксирует противоречия в рассуждениях. На таких занятиях необходим доверительный тон общения со студентами, заинтересованность в высказываемых суждениях, демократичность, принципиальность в требованиях.

Учебная дискуссия (от лат. *discussio* – исследование, рассмотрение) – это всестороннее обсуждение спорного вопроса в публичном собрании, в частной беседе, споре. Другими словами, дискуссия заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений. Цели проведения дискуссии могут быть очень разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, преобразование, изменение установок, стимулирование творчества и др. Во время дискуссии студенты могут либо дополнять друг друга, либо противостоять один другому. В первом случае проявляются черты диалога, а во втором дискуссия приобретает характер спора. И взаимоисключающий спор, и взаимодополняющий, взаиморазвивающий диалог играют большую роль, так как первостепенное значение имеет факт сопоставления различных мнений по одному вопросу. Эффективность проведения дискуссии зависит от таких факторов, как: подготовка (информированность и компетентность) студентов по предложенной проблеме; семантическое однообразие (все термины, дефиниции, понятия и т.д. должны быть одинаково поняты всеми студентами); корректность поведения участников; умение преподавателя проводить дискуссию. Правильно организованная дискуссия проходит три этапа развития:

На первом этапе студенты адаптируются к проблеме и друг к другу, т.е. в это время вырабатывается определенная установка на решение поставленной проблемы. При этом перед преподавателем (организатором дискуссии) ставятся следующие задачи: а) сформулировать проблему и цели дискуссии. Для этого надо объяснить, что обсуждается, что должно дать обсуждение; б) провести знакомство участников (если группа в таком составе собирается впервые). Для этого можно попросить представиться каждого студента или использовать метод «интервьюирования», который заключается в том, что студенты разбиваются на пары и представляют друг друга после короткой ознакомительной (не более 5 минут), направленной беседы; в) создать необходимую мотивацию, т.е. изложить проблему, показать ее значимость, выявить в ней нерешенные и противоречивые вопросы, определить ожидаемый результат (решение); г) установить регламент дискуссии, а точнее, регламент выступлений, так как общий регламент определяется продолжительностью практического занятия;

д) сформулировать правила ведения дискуссии, основное из которых – выступить должен каждый. Кроме того, необходимо: внимательно выслушивать выступающего, не перебивать, аргументированно подтверждать свою позицию, не повторяться, не допускать личной конфронтации, сохранять беспристрастность, не оценивать выступающих, не выслушав до конца и не поняв позицию; е) создать доброжелательную атмосферу, а также положительный эмоциональный фон. Здесь преподавателю могут помочь персонифицированные обращения к студентам, динамичное ведение беседы, использование мимики и жестов и, конечно, улыбки. Следует помнить, что основой любого активного метода обучения является бесконфликтность; ж) добиться однозначного семантического понимания терминов, понятий и т.п. Для этого с помощью вопросов и ответов следует уточнить понятийный аппарат, рабочие определения изучаемой темы. Систематическое уточнение понятийного аппарата сформирует у студентов установку, привычку оперировать только хорошо понятными терминами, не употреблять малопонятные слова, систематически пользоваться справочной литературой.

На втором этапе, этапе оценки, необходимо создать ситуацию сопоставления, не опасаясь конфронтации и даже конфликта идей, который, впрочем, в случае неумелого руководства дискуссией может перерасти в конфликт личностей, что, разумеется, недопустимо. На этом этапе перед преподавателем (организатором «круглого стола») ставятся следующие задачи: а) начать обмен мнениями, что предполагает предоставление слова конкретным участникам. Преподавателю не рекомендуется брать слово первым; б) собрать максимум мнений, идей, предложений. Для этого необходимо активизировать каждого студента; в) не уходить от темы, что требует некоторой твердости организатора, а иногда даже авторитарности. Следует тактично останавливать отклоняющихся, направляя их в заданное «русло»; г) поддерживать высокий уровень активности всех участников. Не допускать чрезмерной активности одних за счет других, соблюдать регламент, останавливать затянувшиеся монологи, подключать к разговору всех присутствующих студентов; д) оперативно проводить анализ высказанных идей, мнений, позиций, предложений перед тем, как переходить к следующему витку дискуссии. Такой анализ, предварительные выводы или резюме целесообразно делать через определенные интервалы (каждые 10-15 минут), подводя при этом промежуточные итоги. Подведение промежуточных итогов очень полезно поручать студентам, предлагая им брать на себя роль ведущего.

На заключительном этапе, этапе консолидации, необходимо выработать единые или компромиссные мнения, позиции, решения. На этом этапе осуществляется контролирующая функция занятия. Задачи, которые должен решить преподаватель, можно сформулировать следующим образом: а) проанализировать и оценить проведенную дискуссию, подвести итоги, результаты. Для этого надо а) сопоставить сформулированную в начале дискуссии цель с полученными результатами, сделать выводы, вынести решения, оценить результаты, выявить их положительные и отрицательные стороны; б) помочь участникам дискуссии прийти к согласованному мнению, чего можно достичь путем внимательного выслушивания различных толкований, поиска общих тенденций для принятия решений; в) принять групповое решение, что инициирует выдвижение интеллектуальных лидеров. При этом следует подчеркнуть важность разнообразных позиций и подходов; г) в заключительном слове подвести группу к конструктивным выводам, имеющим познавательное и практическое значение; д) добиться чувства удовлетворения у большинства участников, т.е. поблагодарить всех студентов за активную работу, выделить тех, кто стремился занять лидирующее положение в группе, организовав ее на поиск совместного решения проблемы.

При проведении «круглого стола» студенты воспринимают не только высказанные идеи, новую информацию, мнения, но и носителей этих идей и мнений, и, прежде всего, преподавателя. Поэтому целесообразно конкретизировать основные качества и умения, которыми преподаватель как организатор и координатор интеллектуально-познавательной работы студентов должен обладать в процессе проведения «круглого стола»: высокий профессионализм, хорошее знание материала в рамках учебной программы; речевая культура и, в частности, свободное и грамотное владение профессиональной терминологией; коммуникабельность, а точнее – коммуникативные умения, позволяющие преподавателю найти подход к каждому студенту, заинтересованно и внимательно выслушать каждого, быть естественным, найти необходимые методы воздействия на студентов, проявить требовательность, соблюдая при этом педагогический такт.

Составной частью любой дискуссии является процедура вопросов и ответов. Умело поставленный вопрос демонстрирует знание предмета обсуждения и позволяет получить дополнительную информацию, уточнить позиции выступающего и тем самым определить дальнейшую тактику проведения «круглого стола».

С функциональной точки зрения все вопросы можно разделить на две группы: 1) *уточняющие (закрытые) вопросы*, направленные на выяснение истинности или ложности высказываний, грамматическим признаком которых обычно служит наличие в предложении частицы «ли», например: «Верно ли, что?», «Правильно ли я понял, что?». Ответить на такой вопрос можно только «да» или «нет»; 2) *восполняющие (открытые) вопросы*, направленные на выяснение новых свойств или качеств интересующих нас явлений, объектов. Их грамматический признак – обязательное наличие вопросительных слов: *что, где, когда, как, почему* и т.д. Такие вопросы требуют полного, развернутого ответа.

Для того чтобы организовать дискуссию и обмен информацией в полном смысле этого слова, чтобы «круглый стол» не превратился в монолог преподавателя, занятие необходимо тщательно подготовить. Для этого преподавателю (организатору «круглого стола») необходимо: 1) заранее подготовить вопросы, которые можно было бы ставить на обсуждение по выводу дискуссии, чтобы не дать ей погаснуть; не допускать ухода за рамки обсуждаемой проблемы; не допускать превращения дискуссии в диалог двух наиболее активных студентов или преподавателя со студентом; обеспечить широкое вовлечение в разговор как можно большего количества студентов, а лучше – всех; не оставлять без внимания ни одного неверного суждения, но не давать сразу же правильный ответ; к этому следует подключать студентов, своевременно организуя их критическую оценку; не торопиться самому отвечать на вопросы, касающиеся материала «круглого стола»: такие вопросы следует переадресовывать аудитории; следить за тем, чтобы объектом критики являлось мнение, а не человек, выразивший его; сравнивать разные точки зрения, вовлекая студентов в коллективный анализ и обсуждение, помнить слова К.Д. Ушинского о том, что в основе познания всегда лежит сравнение.

При организации и проведении дискуссии важно не забыть ее главное методическое назначение – развитие активности студентов, выдвижение из числа студенческой группы лидеров, выработка навыков совместной командной работы, что является залогом формирования диалогической компетентности коммуникативного лидера. С этой целью не следует а) превращать дискуссию в контрольный опрос студентов; б) давать оценки суждениям по ходу выступлений и раньше времени высказывать свое мнение; в) подавлять аудиторию лекторским многословием; г) занимать позицию ментора, поучающего аудиторию и знающего единственно правильные ответы на все вопросы. Необходимо помнить, что на занятии, проводимом в активной форме, главным

действующим лицом является студент: нужно ждать активности от него, а не от самого преподавателя, который выступает в роли консультанта, а не лектора, руководителя дискуссии и ее более компетентного, но равноправного участника. Во время проведения «круглого стола» царит деловой шум, многоголосье, что, с одной стороны, создает атмосферу творчества и эмоциональной заинтересованности, а с другой, безусловно, затрудняет работу преподавателя. Ему необходимо среди этой полифоничности услышать главное, дать возможность высказаться, правильно вести нить рассуждений.

Главная дидактическая ценность диалоговой технологии общения состоит в том, что она позволяет управлять познавательной деятельностью студента в учебно-воспитательном процессе в ходе формирования у него толерантности, эмпатии, наравне с критичностью мышления и креативностью коммуникативной позиции, сформированным навыком выступать с позиции автора, слушателя, эксперта, быть готовым к рефлексии и саморефлексии, уметь принимать самостоятельные решения и быть готовым нести за них ответственность [7].

Для преподавателя такое понимание диалога означает, что в формах общения важны и нужны не только развернутые мыслительные конструкции, определенно и четко проявленные в слове утверждения, но и те, в которых подчас звучит больше вопрос, чем ответ, и возникает согласие как сопричастность во взглядах, оценках и т.п. Здесь существенны импульс, ответная мысль в виде реплики, ожидание возражения, согласия, сомнений. Диалог возможен и интересен интерпретационными возможностями общающихся, свободной активностью и стимулами к творчеству. Обращенный к человеку, основам и проблемам его бытия, он стимулирует и развивает гуманитарное мышление.

Педагогическое мастерство в общении в том аспекте, который мы рассматриваем, – это диалог разных индивидов, в которых отражаются их личностные позиции, подобно "педагогической симфонии" (Ш.А. Амонашвили). В оркестре, где звучат разные инструменты, есть и такие, которые используются мало и звучат редко, но без их "голоса", звука музыкальное исполнение неполно. Роль преподавателя как дирижера диалога состоит в умении выявлять суждения, точки зрения, личностные позиции, отражающие аспекты понимания, оценку и эмоциональное отношение. В итоге диалог, который первоначально направлен на "разлом", перебор позиций, стремится, как выше сказано, к интеграции, целостности представления и понимания русского языка как учебного предмета и как базовой составляющей культуры. В то же время диалог

раскрепощает сознание участников, стимулирует их свободную активность.

Вырастить личность, способную умело действовать в разных ситуациях; личность, готовую к созиданию, к сотрудничеству, творчеству; личность, умеющую не только принимать решения, но и нести за них ответственность, позволяет особым способом организованная система образования, в которой главное место отводится научению способам действовать на основе приобретенных, присвоенных знаний, что, на наш взгляд, возможно на основе метаметодического подхода к обучению и диалогического способа предъявления содержания предметной информации – это, во-первых. Во-вторых, важно помнить, что отправной точкой в диалоге как форме организации учебного процесса является момент «встречи», открытия личности с самой собой, с вопрошанием к своему внутреннему «Я» (внутренний диалог). В-третьих, в «Я-ТЫ» отношениях «Ты» предстает в качестве собственного второго «Я». Учить общаться на равных – это значит учить вести на занятии разговор, собеседование, живо откликаясь на суждения и мнения студенческой аудитории, вызывать отклик на собственные высказывания посредством грамотно выстроенной системы вопросов [2]. Само содержание курса «Русский язык и культура речи» как часть культуры предоставляет преподавателю возможность использовать тексты, содержащие яркие образцы диалогичности и плюрализма.

В научной литературе диалог рассматривается как способ познания и одновременно как диалектико-коммуникативная среда, обеспечивающая субъектно-смысловое общение, рефлексию самореализации личности. Диалогический подход к обучению, диалогическая позиция преподавателя и студента, диалогическое отношение к миру, к самому себе, к Другому – вот основа для создания диалогической ситуации в образовательном процессе. Без организованного преподавателем диалога уже невозможно говорить о качественной педагогической практике, ибо целенаправленная работа по развитию умений и формированию навыков вести диалог должна стать важным компонентом модернизации образования, ставящего своей целью воспитание интеллектуально раскрепощенной личности. При этом одним из средств реализации данной задачи будет выступать семинар, предполагающий формирование умений планировать собственное высказывание и самостоятельно ориентироваться с помощью ранее полученных знаний в речевой ситуации. Сам по себе образовательный процесс – это бесконечная, но в общем-то легко прогнозируемая цепочка диалогических ситуаций потенциального (предполагаемого) речевого взаимодействия (диалога) автора и аудитории на заявленную автором или

согласованную с участниками тему. Непременным признаком образовательной диалогической ситуации является, на наш взгляд, не только наличие двух вступающих во взаимодействие сторон: автора и аудитории, но и осознание ими необходимости обсуждения общей темы. Надо сказать, что не только эти признаки делают речевую ситуацию диалогической. Осознанная потребность использовать в общении диалогические способы реализуется в мотиве, принятии, согласовании или совместном моделировании целевой установки. Такие составляющие речевой ситуации, как: место (университет) и время (расписание занятий) общения – только конкретизируют ситуацию, но отнюдь не создают ее. Качество реализации речевой образовательной ситуации зависит от общности контекста. Таким образом, наличие как минимум двух взаимодействующих сторон и контекста убеждает в правильности понимания образовательной речевой ситуации общения как диалогической. Поэтому важным условием обновления системы современного образования считаем реализацию принципа диалогичности построения учебной деятельности, тем более что гуманизация (студент становится субъектом учебного процесса) и гуманитаризация (применение теории на практике) образования предполагает развитие ценностно-мотивационного аспекта образовательной деятельности. В результате реализации идеи диалогизации учебного процесса студент получает удовольствие от процесса учения, удовлетворение результатами своей деятельности, успешность – признание со стороны других субъектов обучения. Безусловно, путь в диалогическую культуру в развивающемся и модернизирующемся образовании предстоит осмыслить, поскольку педагогическое сообщество, по сути, находится только на подступах к диалогической культуре, хотя диалог сегодня оценивается как неотъемлемый атрибут бытия личности. Привычнее и проще воспринимать субъекта обучения объектом, проще пропагандировать и реализовывать на практике монологическую форму образовательной коммуникации. Диалог же побуждает к активности в познании и требует активной мысли, выражаемой в речи, требует активной позиции от участников диалога [6].

Выработке диалогического мышления в науке и педагогической практике во многом способствовало так называемое проблемное обучение. Однако ограниченностью этого метода обучения является то, что проблемы, которые студенты должны были решать на занятии, имели, как правило, однозначное и притом заранее известное преподавателю решение. В диалоге, напротив, проблемами являются только те, которые не имеют единственно верного решения. Постигание науки, культуры

возможно лишь при условии культивирования диалога в образовательном пространстве вообще и в образовательном пространстве менеджмента особенно, потому что вся деятельность менеджера – это бесконечный диалог с самим собой, с коллегами, с партнерами и т.д.

Диалоговая система способствует систематизации знаний целого цикла речевых дисциплин с целью формирования упорядоченных знаний, умений и навыков паритетного взаимодействия. Само образование как институт и феномен человеческого общества диалогично. Диалог отличается от других форм общения активностью обеих сторон, каждая из которых получает новую информацию, активизирует мышление, память и внимание. Через диалог усваивается общечеловеческий опыт и общественные нормы и ценности.

Список литературы

1. Антропологические матрицы XX века. Л.С. Выготский – П.А. Флоренский. Несостоявшийся диалог. – Приглашение к диалогу / Сост. А.А. Андрюшкова, О.И. Глазунова, Ю.В. Громько, А.И. Олексенко. – М.: Прогресс – Традиция, 2007.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001.
3. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку: Научное издание. – М.: Изд-во МГУП, 2000.
4. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. – М.: 2010.
5. Черкашина Т.Т. Формирование коммуникативного лидера: метаметодика диалога: Монография. – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2011.
6. Tatiana Cherkashina and others. EDUCATIONAL DIGEST AS A TECHNOLOGY OF PREFIGURATIVE CULTURE OF THE INFORMATION WORLD: FROM JOURNALISM TO ACADEMISM. LINGUOPRAGMATIC ASPECTS^{5th} International Multidisciplinary Scientific Conference of Social Sciences and Arts. Volume 5, Issue 3.1. SGEM, 19-21 March, 2018 Vienna, Austria: Alexander Malinov Blvd. – Pp.145-152.
7. Черкашина Т.Т. Критерии оценки уровня сформированности диалогической компетентности студентов-экономистов // Вестник ТГПУ. – 2011. – Вып. 2. – С. 124-129. (0,4 п.л.).
8. Черкашина Т.Т. Мета модель формирования текстуально-диалогической компетентности студентов-экономистов: система упражнений // Вестник российского университета дружбы народов. Серия:

«Вопросы образования: языки и специальность» – 2011. – № 1. – С. 90-95. (0,4 п.л.).

9. Черкашина Т.Т. Психолого-педагогические условия формирования языковой личности диалогического типа // Мир науки, культуры, образования. Вестник Горно-Алтайского университета. – 2010. – № 6 (25). Ч.2. – С. 202-205 (0,4 п.л.)

10. Tatiana Cherkashina and others. DIALOGICAL ORGANICS OF PEDAGOGICAL DISCOURSE: LINGUOPRAGMATIC ASPECTS^{5th} International Multidisciplinary Scientific Conference of Social Sciences and Arts. Volume 5, Issue 3.1. SGEM, 19-21 March, 2018 Vienna, Austria: Alexander Malinov Blvd. – Pp.115-122.

ГЛАВА 29. ВВОДНЫЙ ЛИНГВОПРЕДМЕТНЫЙ КУРС КАК ЭТАП ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ В УЧЕБНО-НАУЧНОЙ СФЕРЕ (медико-биологический профиль)

*Шустикова Татьяна Викторовна
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры русского языка №2
факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: shoustikova@yandex.ru*

Одной из важных особенностей жизни современного мирового сообщества является интернационализация образования. Из всех студентов, проходящих обучение в чужой стране, согласно статистическим данным, на долю США приходится 18% всех иностранных студентов. В России учится 4% всех студентов, получающих образование в чужой стране. Но при этом отмечается устойчивая тенденция увеличения иностранцев в российских вузах. По опубликованным данным, наибольшее число иностранных студентов стремится получить высшее образование в области медицины, гуманитарных и социальных наук.

Языковая подготовка будущих иностранных специалистов, обучение русскому языку в российских высших учебных заведениях начинается на подготовительных факультетах или отделениях и продолжается в течение ряда в бакалавриате и магистратуре. Особое место в этом процессе играет обучение языку будущей специальности. В

лингводидактике и методике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного, в частности, этот аспект имеет различные названия: «научный язык», «научный стиль речи», «язык специальности», «обучение языку в специальных целях».

Обучение русскому языку в качестве основы для профессионального образования имеет многолетнюю историю. Особое практическое и теоретическое значение получила данная проблематика в середине XX века, когда вследствие глобальных геополитических процессов в Советский Союз стали приезжать представители ряда европейских государств, имеющих в те годы название стран народной демократии, и студенты из стран Азии, Африки, Ближнего и Среднего Востока Латинской Америки. Они проходили обучение русскому языку на подготовительных курсах в МГУ, которые в 1959г. были преобразованы в первый в СССР подготовительный факультет. Открытие в Москве 5 февраля 1960г. Университета дружбы народов сыграло важнейшую роль в подготовке специалистов для развивающихся стран. Позднее начинают работать подготовительные факультеты в других вузах.

Во второй половине XX века с конца шестидесятых годов начинаются многоплановые теоретические исследования в области научного стиля речи и его преподавания иностранным учащимся. Исследуются языковая основа обучения иностранных студентов, находящихся на разных стадиях лингвообразовательного процесса, профильно ориентированному учебно-научному и учебно-профессиональному общению. Идет постепенное формирование функционально-коммуникативной лингводидактической модели обучения иноязычного общения в учебно-научной и профессионально ориентированных сферах. В настоящее время широкий круг данных лингвометодических проблем представлен в историческом обзоре в работах И.А. Пугачева.

Главная задача обучения иностранных студентов в системе советской и российской высшей школы и прежде и в настоящее время рассматривается как подготовка специалистов для разных областей экономической, общественно-политической и культурной жизни многих стран мира. Вследствие этого внимание преподавателей русского языка и общеобразовательных дисциплин направлено на развитие методики преподавания предметов, профильных для определенного контингента учащихся, на неродном для них русском языке и на становление методики обучения именно языку, на котором студент получает специальное образование.

Выше говорилось о том, что в лингводидактике и методике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного, в частности, используются разные названия данного аспекта обучения языку будущей специальности. Как видим, в этих терминах находят отражение существующие лингводидактические и методические подходы к обучению НСР.

Нельзя не согласиться с мнением Г.И. Кутузовой, что на этапе предвузовской подготовки по русскому языку осуществляется обучение студентов **не** в учебно-профессиональной и **не** в научной, а **в учебно-научной сфере** общения и формируется коммуникативная компетентность в именно в **этой** сфере. С нашей точки зрения, в настоящее время, учитывая современные лингвообразовательные тенденции, применительно к обучению студентов предвузовского этапа подготовки по русскому языку на уровнях А2 и В1 уместнее говорить о языке учебно-научного речевого общения, ориентированного на **профиль** обучения – например, естественно-научный, инженерно-технический, медико-биологический и т.д. Однако для краткости изложения и особенно в тех случаях, когда подчеркивается языковое содержание можно использовать терминологическое словосочетание «научный стиль речи» и НСР.

В соответствии со сложившимся в последние десятилетия компетентностным подходом к обучению иностранным языкам и РКИ, в частности, иностранный абитуриент в результате обучения на подготовительном отделении должен овладеть коммуникативно-речевой компетенцией в учебной профильно ориентированной области, чтобы быть готовым к первым двум месяцам занятий на первом курсе избранного факультета. Так как в данном процессе обучение осуществляют преподаватели русского языка и общеобразовательных профильных дисциплин, целесообразно говорить о формировании лингвопредметной профильно ориентированной компетентности иностранного учащегося.

Такая постановка вопроса означает, что языковая и предметная компетенция – это **неразрывно связанные компоненты** речевого общения в учебно-научной профильно и далее – профессионально ориентированной сфере иноязычного общения.

Известно, что в настоящее время в структуре коммуникативной иноязычной компетенции разные исследователи выделяют различные компетенции, но всеми единодушно утверждается, что основными являются **языковая, речевая, дискурсивная и предметная** в широком смысле слова (иными словами – необходим определенный уровень владения предметным содержанием процесса общения). Языковая (или лингвистическая) компетенция как базовая составляющая

коммуникативно-речевой компетенции в учебно-научной профильно ориентированной сфере общения рассматривается как знание особенностей научного стиля речи как одного из функциональных стилей и умение понимать нормативно построенные лексико-грамматические конструкции и продуцировать их.

Начиная с 60-ых гг. XX века начались активные **лингвистические исследования** научного стиля речи и **проблем обучения** иностранцев этому функциональному стилю. Назовем лишь некоторых исследователей: Е.И. Мотина (1961), Г.А. Лескис (1962), Н.С. Бухтиярова (1965), М.Н. Кожина (1966, 1972 и далее), О.А. Лаптева (1994) и др.

Данная проблематика представлена в работах О.Д. Митрофановой «Научный стиль речи: проблемы обучения» (М., 1976; 2-е изд. Перераб. и доп. – М, 1979) и Е.И. Мотиной «Язык и специальность: лингводидактические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов» (М.: Русский язык, 1983).

Лингвистические и педагогические исследования НСР и его обучения этому стилю дают материал для его описания в учебных целях функционально-прагматического использования в учебном процессе, в создании:

- пособий по русскому языку, предназначенных для пропедевтической подготовки к занятиям по общеобразовательным дисциплинам;
- пособий по общеобразовательным дисциплинам.

Основы **профессионального обучения** на неродном языке учащихся разных профилей, в частности технического и медико-биологического, исследуются преподавателями общеобразовательных дисциплин, и в связи с этим нельзя не упомянуть работы специалистов Санкт-Петербургского политехнического университета А.И. Сурыгина и Г.И. Кутузовой, Российского университета дружбы народов И.И. Лизуновой и В.В. Якушева, Московского автодорожного университета А.Н. Ременцова, Воронежского государственного университета В.В. Родионова и И.П. Родионовой и мн. др.

Идеи межпредметных связей и координации в процессе обучения иностранцев на предвузовском этапе разрабатывались и претворялись в педагогической практике в течение многих десятилетий. Огромную роль в научно-методическом обосновании этой проблематики и в организации аспектного обучения сыграла Екатерина Ивановна Мотина, первая заведующая кафедрой русского языка и декан подготовительного факультета открытым 5 февраля 1960 года Университета дружбы народов имени П. Лумумбы (с 1992 г. Российского университета дружбы народов).

На подготовительном факультете УДН в течение многих лет под руководством преподавателя русского языка Н.Н. Ковачевой работал учебно-методический совет, задачами которого были следующие:

- разработка межкафедральных (между кафедрами русского языка и общеобразовательных дисциплин) учебных планов введения и изучения предметов;
- создание учебных пособий по предметам с учетом мнения русистов языка по языковому оформлению предметного содержания;
- создание учебных пособий по научному стилю речи с учетом мнения преподавателей общеобразовательных дисциплин по представлению предметного содержания;
- создание совместных авторских коллективов из преподавателей предметников и русистов;
- рецензирование учебных пособий по научному стилю речи и по общеобразовательным предметам как обязательное условие издания работы;
- контроль за соблюдением единого языкового режима в учебном процессе;
- организация обучения предметников основным особенностям преподавания русского языка как иностранного.

Вопрос о начале изучения иностранными студентами общеобразовательных предметов на подготовительных факультетах долгое время решался в пользу русского языка – считалось, что студенты должны полностью овладеть предложно-падежной системой изменяемых частей речи и видовременной системой русского глагола и только после этого приступать к изучению общеобразовательных профильных предметов. Практически это содержание программы по РКИ для первого семестра. Поэтому общеобразовательные предметы вводились со второго семестра при существенном сокращении учебных часов русского языка. Но перед их введением студенты начинали изучать особенности научного стиля речи на материале последовательно появляющихся в расписании общеобразовательных предметов. Этот этап обучения русскому языку назывался вводно-предметный пропедевтический курс русского языка.

В 1980 г. в центральном издательстве «Русский язык» под редакцией Н.Н. Ковачевой вышло учебное **«Пособие по научному стилю речи. Вводно-предметный курс»**, авторами которого являлись преподаватели-русского языка подготовительного факультета Университета дружбы народов имени П. Лумумбы Т.Е. Аросева, Л.И. Дьячкова, Л.Г. Карпова, В.Н. Поварова и преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин М.В. Троицкий. Авторы данного

пособия, которое по праву можно назвать пионерским в смысле «пионер» – «первопроходец», «первый, идущий впереди», «зачинатель, прокладывающий новые пути», реализовали базовые идеи межпредметных связей в процессе лингвопредметного обучения студентов-иностранцев на подготовительном факультете. С помощью словаря, который включал в себя лексический минимум с переводом не только на европейские, но и на арабский языки, решался вопрос лингвоориентированного обучения как способа индивидуализации и интенсификации обучения. Пособие обеспечивало лингвопредметную последовательную подготовку дебютантов-иностранцев к занятиям общеобразовательными предметами в соответствии с порядком их появления в учебном расписании; математика, химия, физика, биология и было рассчитана приблизительно на три месяца работы (о его пропедевтическом характере говорит и само название), после чего начинались занятия по основному курсу по профильному обучению НСР.

Пособие построено на строго отобранном предметном материале. Предметное содержание и порядок его введения были согласованы с учебными планами по общеобразовательным дисциплинам. Так, в разделе «Математика» обучение начиналось с тем «Цифры» и «Целые числа», а далее вводились темы «Дроби. Простые дроби. Десятичные дроби». В разделе «Химия», начав с названий элементов, учащиеся переходили к теме «Состав вещества» и, определяя состав молекулы, безошибочно использовали формы существительных и прилагательных в родительном падеже (Р.п.) единственного и множественного числа (ед.ч., мн.ч.), так как этот грамматический материал был уже системно изучен и активизирован на занятиях по обучению общему владению языком (условно называемому аспекту «Грамматика»). Авторы использовали наглядный способ предъявления грамматических конструкций в форме таблиц. Все грамматические формы были понятны учащимся, и внимание студентов было сосредоточено на экстралингвистическом предметном содержании урока. Последовательно осуществлялся положительный перенос – знания грамматики общелитературного языка переносились на новый предметный материал. Автоматизация грамматического материала осуществлялась в выполнении тренировочных упражнений. Обучение строилось на основе принципа текстоцентризма. Пособие отличается такой методической продуманностью и четкостью, что его продолжали использовать многие годы, даже тогда, когда возникали несоответствия в его материала с изучением грамматического материала по обучению общеупотребительному литературному языку.

С начала 80-ых гг. в целях оптимизации процесса обучения на подготовительных факультетах и лучшей подготовки студентов по профильным общеобразовательным предметам их стали вводить в учебный процесс в первом семестре задолго до полного освоения программы первого семестра – терминах сегодняшнего дня – в процессе освоения языка на уровне А1.

По новому учебному плану занятия математикой стали начинаться на пятой неделе с начала учебного года и каждый новый предмет вводился через две недели. Соответственно вводно-предметный курс русского языка начали проводить в первом семестре начиная с третьей недели изучения русского языка, сразу по окончании вводного-фонетического курса, когда студенты не владели основами грамматики РКИ. Это приводило к необходимости механического заучивания отдельных фраз из пропедевтического курса, резко снижало грамматическую корректность речи учащихся. Продолжительность пропедевтического курса сохранялась два с половиной или три месяца. Только последние темы пропедевтического курса по НСР изучались на грамматическом материале, уже хорошо знакомом студентам. Это оказывало принципиально важное влияние как на использование предметного контента, так и формирование навыков и умений речевого общения в профильно ориентированной учебно-научной сфере.

В связи с изменившимися условиями обучения возникла необходимость создания нового вводно-предметного курса для студентов медико-биологического профиля. В данной статье представляется учебное пособие **«Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль. Вводный лингвопредметный курс. Базовый уровень»**, созданный в 2008г. в соответствии с работой по Приоритетному национальному проекту «Образование», авторами которого являются преподаватели кафедры русского языка №2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН Т.В. Шустикова, И.А. Воронкова, Н.В. Журкина, Ю.В. Карпова Ю.В, Н.Ж. Хамгокова и Е.Н. Шоркина. Пособие имеет Гриф УМО по направлению 050100 «Педагогическое образование». Данный курс является частью учебно-методического комплекса (УМК) «Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль», состоящего в настоящее время из 13 компонентов и обеспечивающего языковую подготовку к обучению на первом курсе медицинского института в первые два месяца.

Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что идея комплексного и аспектного обучения РКИ является традиционной для отечественной методики преподавания РКИ [2].

Ниже предлагается **общее краткое представление первой части УМК** – пособия «Русский язык – будущему специалисту. Вводный лингвопредметный курс» («ВЛПК»).

Пособие ставит своей целью:

- формировать лингвопредметную компетенцию учащихся на уровне владения РКИ А2, познакомив студентов с базовыми особенностями научного стиля речи на материале профильных общеобразовательных дисциплин – математики, химии, физики и биологии.

- заложить основы для обучения речевому общению в учебно-научной профильно ориентированной сфере общения, формировать умения в осуществлении видов речевой деятельности – чтения, письма, аудирования и говорения.

Предметное содержание пособия соотносится с учебным материалом, представленным на первых занятиях математикой, химией, физикой и биологией: оно является вводным лингво-предметным (пропедевтическим) курсом. В разделе «Первые уроки по математике» представлены темы «Цифры», «Целые числа», «Дроби: простые и десятичные», «Математические действия». Раздел «Первые уроки по химии» включает темы «Химические элементы», «Простые и сложные вещества», «Состав вещества». В разделе «Первые уроки по физике» учащиеся знакомятся с определением физики как науки и физическими величинами. Раздел «Первые уроки по биологии» содержит материал по темам «Клетка и ее строение» и «Простейшие».

Предлагаемое пособие строится на ограниченном лексико-грамматическом материале, который обеспечивает самые первые занятия указанными дисциплинами в условиях раннего введения общеобразовательных предметов. В данный период на занятиях общелитературным языком студенты имеют представление только о формах основных моделей имен существительных и прилагательных единственного числа в именительном (И.п.), винительном (В.п.), родительном (Р.п.) и предложном (П.п.) падежах. Именно поэтому авторы намеренно избегают использования конструкций, характерных для научного стиля речи, но в которых встретятся другие падежи, еще не изучающиеся на занятиях общелитературным языком. Так, например, при определении понятий даются только структуры с И.п.: *что? И.п. – что? И.п.* и *что? И.п. – это что? И.п.* В тех случаях, когда не удастся избежать использования незнакомых грамматических форм из-за некорректно упрощенного представления учебного материала по

общеобразовательным предметам, авторы дают эти новые грамматические формы в таблицах для запоминания.

Пособие ставит своей целью заложить **основы лингвистической компетенции как прочной базы для предметно-коммуникативной компетенции** иностранных учащихся. Поэтому используется сознательно-практический подход к обучению, что проявляется как в презентации нового учебного материала, так и при его тренировке. Неслучайно в пособие вводится специальный раздел «Словообразование» для развития навыков языковой догадки.

Коммуникативная ориентированность предопределяет наличие в системе обучения заданий на формирование основ разных видов речевой деятельности: слушания, чтения, говорения и письма. Коммуникативная направленность пособия заключается также в формулировках заданий и использовании элементов ролевых игр.

Поскольку фундаментом при формировании всех видов речевой деятельности является **развитие слухо-произносительных навыков**, в каждом из уроков имеются соответствующие упражнения, направленные на достижение звуковой, акцентно-ритмической и интонационной правильности речи учащихся.

В целях подготовки учащихся к записи звучащей речи предлагаются упражнения на сокращенную запись выученных слов и восстановление по ней полного текста в устной и письменной форме.

Занятия научным стилем речи предполагают необходимость логической обработки изучаемого материала: выделение информационного центра высказывания, составление плана прочитанного текста и объединение в соответствии с планом нескольких текстов по определенной теме, на что и направлены представленные в пособии задания.

В каждом из уроков пособия имеются разделы: «Материал для преподавателя», включающий диктанты, упражнения на развитие навыков самоконтроля; и упражнения-игры.

Раздел «Домашнее задание» имеет своей целью лексико-грамматическую самостоятельную работу учащихся.

В пособии используется зрительная наглядность: рисунки, таблицы. Кроме того в заданиях, направленных на развитие навыков интонационного оформления речи, авторы используют возможности выделения жирным шрифтом и подчеркиванием отдельных гласных в центре интонационной конструкции (в понимании Е.А. Брызгуновой).

Каждый урок пособия завершается разделом «Новые слова и словосочетания». В пособии имеется перевод словаря на английский, французский, испанский и португальский языки.

Этап вводного лингвопредметного курса обучения РКИ обеспечен следующими частями УМК «Русский язык – будущему специалисту», кроме представленного выше базового пособия:

- «Рабочая тетрадь. Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль. Вводный лингвопредметный курс. Базовый этап обучения» – М.: РУДН, 2015»;
- «Ключи к заданиям по научному стилю речи. Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль» – М.: РУДН, 2016;
- «Книга для преподавателя. Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль. Вводный лингвопредметный курс» – М.: РУДН, 2010. Книга содержит методические рекомендации по использованию базового пособия, контрольные работы по всем разделам, и итоговую контрольную работу, завершающую обучение в период вводного лингво-предметного курса и рабочий план,
 - электронную версию курса со специальными упражнениями;
 - курс заданий в ТУИС РУДН (Телекоммуникационная учебно-информационная система РУДН).

Представленный УМК для этапа вводного лингвопредметного курса обеспечивает формирование лингво-предметной и учебно-коммуникативной компетенции иностранных абитуриентов.

Все указанные материалы соответствуют нормативному документу для преподавания РКИ – "Лингводидактической программе по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень А1. Базовый уровень. А2. Первый сертификационный уровень В1. Изд. 2, испр. и доп. " (М.: РУДН: 2017), имеющее Гриф УМО по направлению 050300 «Филологическое образование».

Представим лингводидактическую систему, лежащую в основе комплекса учебных пособий для обучения НСР на указанных выше уровнях владения русским языком А1 и А2.

Разработанная Министерством образования и науки Российской Федерации в 2001 году программа обучения русскому языку как иностранному описывает содержание обучения с учетом трех сфер общения: сферы повседневного общения, социокультурной и учебно-профессиональной сфер. Программа обучения РКИ соответствует Государственным образовательным стандартам. Ключевым понятием в этих документах является понятие «компетенция».

Поскольку на занятиях общеобразовательными дисциплинами и соответственно при обучении НСР главное внимание уделяется формированию навыков и умений познавательной деятельности, необходимо создать адекватную лингводидактическую систему, развивающую когнитивно-коммуникативную компетенцию. В настоящее время сложилось представление о коммуникативно-речевой компетенции как комплекса с обязательными составляющими:

По мнению А.Н. Щукина, **коммуникативная компетенция** представляет собой совокупность следующих компетенций:

– *лингвистической* (совокупность знаний о системе языка и правилах функционирования единиц языка в речи, способность пользоваться этой системой для понимания чужих мыслей и выражения собственных суждений в устной и письменной форме);

– *социолингвистической / речевой* (способность пользоваться языком в речевом акте);

– *дискурсивной* (знание особенностей, присущих различным типам дискурсов и способность порождать дискурсы в процессе общения);

– *стратегической* (восполнение пробелов в знании языка, речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде);

– *социальной / прагматической* (умение выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникативного акта и поставленной цели);

– *социокультурной* (знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка);

– *предметной* (способность ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности);

– *профессиональной* (способность к успешной профессиональной деятельности) [6, с. 142].

Существенным, с нашей точки зрения, является мнение о том, что изучая новый язык, необходимо знать **специфические особенности коммуникативного поведения** коммуникантов в межъязыковом речевом общении, чтобы прогнозировать трудности межэтнического плана и избежать их при овладении новым языком, в процессе формирования адекватного речевого поведения на изучаемом языке. Незнание этнонациональной специфики поликультурного общения может помешать его успешности и комфортности.

Вышесказанное свидетельствует о том, что коммуникативно-речевая компетенция представляет собой интегральное образование, которое обладает многокомпонентной сложной структурой.

Основой формирования коммуникативно-речевой деятельности при иноязычном общении является лингвистическая (или языковая) компетенция / компетентность. В предлагаемой вниманию читателя статье используются как взаимозаменяющие оба термина при том, что между ними безусловно есть известное различие. Лингвистическая компетенция предполагает обязательное знание филологической терминологии: учащийся должен знать и правильно употреблять при анализе названия частей речи, грамматических категорий при введении преподавателем новых грамматических конструкций, уметь объяснить свою ошибку. Для студентов-иностранцев русский язык является «рабочим языком», на котором они получают образование, реализуют свои когнитивные потребности, расширяют жизненный кругозор, совершенствуют соответствующие навыки и умения. При обучении русскому языку в специальных целях такого контингента как студенты – т.е. при обучении взрослых людей – результативен именно сознательно-практический подход. Для этого и необходимы элементарные лингвистические знания и умение ими пользоваться. Обращаем внимание на слова «элементарные лингвистические знания», так как речь идет об обучении РКИ нефилологов – студентов медико-биологического профиля. Естественно, что будущим филологам требуется иной, более и широкий подход к освоению нового языка.

Лингвистическая (языковая) компетенция, т.е. знание системы русского языка и умение продуцировать предложение по законам грамматики, имеет **уровневое строение**:

- фонологическая (или фонетико-фонологическая) компетенция;
- лексическая компетенция;
- морфологическая компетенция;
- синтаксическая компетенция.

Лингвистическая компетенция, формируемая у учащихся на каждом из этапов овладения РКИ на языковом материале, соответствующем требованиям образовательной программы и государственным стандартам обучения в указанных выше сферах повседневного и учебно-научного общения и социокультурной сфере коммуникации.

Фонологическая (фонетико-фонологическая) компетенция инофона рассматривается как знание звуковой системы русского языка, акцентно-ритмической организации и интонационного оформления звучащей речи, понимание смыслоформирующей и смыслоразличающей

функции указанных средств звучащей речи и умение результативно использовать эти знания в практике устного межкультурного общения [4].

Без автоматизированных фонетических – слухо-произносительных – навыков невозможно общение на иностранном языке. Двигательные фонетические слухо-произносительные навыки являются основой всех видов речевой деятельности, которым обучается иностранец. Неуверенность говорящего в правильности своего произношения мешает ему в коммуникации вообще и в том числе при иноязычном общении. Значимость фонетического аспекта при восприятии звучащей речи, а следовательно – при обучении аудированию не вызывает сомнения. Иностранцы студенты, которые плохо владеют русской фонетикой, в большинстве случаев также испытывают затруднения в грамотной письменной речи. Следовательно, чем быстрее они научатся слышать и правильно воспроизводить звуки, тем легче и быстрее начнут писать, читать и говорить по-русски.

В середине XX века известные исследователи внутренней речи Н.И. Жинкин и А.Н. Соколов доказали, что слуховое восприятие невозможно без участия речедвигательного анализатора. Таким образом, правильное восприятие звучащей речи зависит от способности правильно артикулировать звук. С другой стороны, мы произносим правильно только то, что хорошо слышим. Анализ экспериментальных исследований, представленный в работах Л.С. Выготского и А.Н. Соколова, показал, что механические задержки артикуляции затрудняют восприятие, понимание и запоминание слов и их грамматических связей в предложении, в то время как усиление артикуляции – четкое проговаривание вслух слов и предложений – способствует эффективности усвоения. Как видим, несформированные или неавтоматизированные слухо-произносительные навыки снижают уровень владения языком в целом. Необходимость обучения фонетике предопределена ее ролью в языковой структуре, так как звуковая форма – это способ существования языка. Формирование фонетико-фонологической компетенции иностранца – это фундамент развития иноязычной коммуникативно-речевой компетенции. Фонетико-фонологическая компетенция иностранных учащихся в адекватном оформлении звучащей русской речи развивается в соответствии с ее коммуникативно-прагматическими параметрами. Таким образом, можно считать, что показателем владения фонологической компетенцией является фонетическая культура русской речи инофона [4].

На основе лингвистического и психолингвистического анализа фонетическую культуру русской речи иностранного специалиста можно

определить как интегральное качество звучащей речи, соединяющее в себе нормативное для данного языка использование всего комплекса языковых средств (звуковых, акцентно-ритмических, интонационных и лексико-грамматических) и обеспечивающее успешную реализацию коммуникативных задач, актуальных для участников межличностного общения в поликультурной языковой среде.

Фонологическая компетенция как одна из составляющих частей лингвистической компетенции в области звучания русской речи формируется как единство трех уровней – звукового, акцентно-ритмического и интонационного. Фонологическая компетенция базируется на знании основных характеристик фонетической системы русского языка на звуковом, акцентно-ритмическом и интонационном уровнях. Системно усваиваемые учащимися знания служат основой развития практических слухо-произносительных навыков на указанных выше уровнях. Формируемые слухо-произносительные навыки функционируют в стандартных речевых актах реальных ситуаций общения. Разработанная автором статьи лингводидактическая система использует технологии обучения, адекватные целям, задачам, этапу, условиям обучения и контингенту учащихся с учетом их профессиональной и национальной ориентации и представлена в ряде работ 1970, 1973-1975, 1978, 1982, 1991, 1997, 2008, 2010, 2013, 2016 гг.).

При формировании фонетико-фонологической компетенции у студентов-иностранцев фундаментальными являются следующие положения:

- слухо-произносительные навыки являются базовой частью общего процесса развития речевых навыков и умений при обучении РКИ;
- слухо-произносительные навыки служат основой для взаимосвязанного развития всех видов речевой деятельности – чтения, аудирования, говорения и письма;
- формирование слухо-произносительных навыков осуществляется по трем уровням: звуковому, акцентно-ритмическому и интонационному;
- формирование слухо-произносительных навыков на всех указанных уровнях осуществляется на одном и том же лексико-грамматическом материале;
- учебный материал для формирования слухо-произносительных навыков должен быть коммуникативно значимым для аспекта обучения (или иными словами сферы общения);
- учебный материал для формирования слухо-произносительных навыков должен быть грамматически актуальным для этапа обучения;

- в соответствии с принципом текстоцентризма при обучении иностранным языкам и РКИ, в частности, заключительным упражнением при формировании слухо-произносительных навыков должен быть текст;
- текст, в котором реализуются формируемые слухо-произносительные навыки, должен быть представлен во всех четырех видах речевой деятельности;
- итоговый текст должен реализовать определенную коммуникативную задачу.

В представленной ниже таблице показано содержание фонологической компетенции как части лингвистической компетенции, хотя, безусловно, каждый из других уровней языка может быть тоже представлен в таблице [4].

Компоненты коммуникативной компетенции			
	Лингвистическая я (языковая)	Речевая (прагматическая)	Дискурсивная
Знания в области звуковой системы русского языка как иностранного	<ul style="list-style-type: none"> • Знание звуковой системы РЯ. • Знание особенностей акцентно-ритмической организации языковых единиц. • Знание традиций и особенностей интонационного оформления базовых моделей высказываний в РЯ, а также возможностей интонационного оформления устного дискурса в различных кодифицированных ситуациях общения. 	Знание фонетического, акцентно-ритмического, интонационного о потенциала РЯ в области прагматики речевого общения: <ul style="list-style-type: none"> • Привлечение внимания собеседника, • Начало и завершение общения, • Поддержание речевого контакта и т.д. 	<ul style="list-style-type: none"> • Знание правил интонационного оформления дискурса, средств и традиций звукового оформления • Знание интонационных средств оформления актуального членения. • Знание звучащих средств оформления смыслового центра высказывания. Корреляции смысловых центров в масштабе текста

Условия формирования фонетической культуры русской речи иностранного студента	<ul style="list-style-type: none">• Навыки и умения использовать данные знания при оформлении звучащей русской речи.	<ul style="list-style-type: none">• Навыки и умения использовать данные знания при оформлении звучащей русской речи.	<ul style="list-style-type: none">• Навыки и умения использовать данные знания в процессе восприятия и продуцирования устного русскоязычного дискурса.
--	--	--	--

В системе российского высшего профессионального образования формирование **фонетической культуры русской речи** иностранного специалиста необходимо рассматривать с позиций комплексности и аспектности преподавания в русле компетентностного подхода к РКИ [3, 4]. Вышеизложенное является основой лингводидактической системы обучения речевому общению иностранных абитуриентов в учебно-научной профильно ориентированной сфере на этапе вводного лингвопредметного курса.

После завершения вводного фонетико-грамматического курса, продолжительность которого может составлять от стандартного отрезка времени в 10 дней до недели, достаточного для студентов некоторых регионов, студентам необходима системная работа по коррекции и автоматизации фонетических навыков по всем уровням речевосприятия и речепроизводства, необходимо формирование речевых механизмов на новом более сложном языковом и предметном материале.

В каждом из уроков «Вводного лингвопредметного курса» («ВЛПК») содержатся упражнения, развивающие звуковые, акцентно-ритмические и интонационные навыки и умения на материале слова, словосочетания, односантагменной и многосантагменной фраз и текста.

На звуковом уровне автоматизируются артикуляционные навыки, связанные с реализацией специфических особенностей русской фонологической системы. Самым сложным в системе русского вокализма для иностранцев является звук [ы]. Необходимость его автоматизации связана с частотностью его использования в следующих грамматических формах:

- И.п. мн. ч. существительных: атом – атомы, молекула – молекулы
цифра – цифры,
- И.п. мн.ч. прилагательных: целые числа, десятичные дроби, простые вещества, сложные вещества, простейшие животные, одноклеточные животные;

Так для фонетической системы русского языка противопоставление согласных по артикуляции, по способу образования «смычка – аффриката – щель» имеет важное значение.

В существовании указанных противоположных типов артикуляции – смычки и щели – и артикуляции, включающей в себя эти два типа – аффрикаты, как бы уже заложена возможность нарушений в произношении смычных, щелевых и аффрикат в речи иностранца, осваивающего русский язык: ослабление смычки при артикуляции смычного согласного и появление щелевого компонента. Возможен и противоположный процесс: появляется смычный элемент в щелевом согласном.

Впервые я услышала о практическом значении обобщения данных наблюдений фонетических отклонений в акценте иностранцев, изучающих РКИ, в лекции Е.А. Брызгуновой в 1970 г. К сожалению, я не имею сведений о ее публикациях на эту тему. Но личная практика работы по постановке русского произношения африканцам, владеющим не только английским и французским языками-посредниками, но и одновременно несколькими африканскими языками, убедила нас, авторов «Практической фонетики» для студентов данного региона, в том, что необходимо системное и постоянное противопоставление смычных, щелевых и аффрикат, что и было предложено в указанном пособии [5]. В каждом из уроков основного курса (после двухнедельного вводно-фонетического) были представлены такого рода темы.

Можно предложить наглядную схему этих процессов, представленную нами в монографии «Фонетическая культура русской речи инофона: лингводидактический аспект» [4, с. 59].

В левой части таблицы показывается, как этот процесс развивается, если можно так выразиться, «сверху вниз»: как в произношении иностранца может утратиться смычный: молодость ⇒ молодо[с’], или аффриката быть заменена на щелевой: танцы ⇒ тан[с]ы, часто ⇒ [ш’:]асто.

В правой части таблицы развитие процесса надо смотреть, начиная с последней строки. На верхней части представлен уже полярный результат – на месте щелевого иностранец произносит смычный согласный: [д’]има ⇐ зима (т.е. вместо зима звучит Дима), [д’]елёный ⇐ зелёный (т.е. вместо зелёный звучит делёный).

Процесс: ослабление смычки	Процесс: усиление смычки
<i>Смычка (смычный согласный)</i> Ослабление смычки (появляется очень легкий свистящий призвук):	<i>Усиливается смычный элемент.</i> <i>Происходит замена щелевого согласного на смычный</i>

нет⇒ не[тс], этот⇒ это[тс] студент ⇒ студен[тс], читает ⇒ читае[тс]	[д']има ← зима [д']елёный ← зелёный [д']иву ← живу [д']ёлтый ← жёлтый
<u>Аффриката</u> Ослабляется смычка и усиливается щелевой компонент в аффрикате танцы ⇒ тан[цс]ы часто ⇒ [чш':]асто четыре ⇒ [ч ш':]етыре почта ⇒ по[ч ш':]та	Усиливается смычный компонент, происходит замена <i>щелевого на аффрикату</i> : зима ⇒ [д'з']има зелёный ⇒ [д'з']елёный живу ⇒ [д'ж']иву жёлтый ⇒ [д'ж']ёлтый журнал ⇒ [д'ж']урнал
<u>Щель (щелевой согласный)</u> Смычный компонент полностью утрачивается: на месте аффрикаты звучит щелевой: мододость ⇒ молодо[с'] радость ⇒ радо[с'] центр ⇒ [с]ентр танцы ⇒ тан[с]ы часто ⇒ [ш':]асто четыре ⇒ [ш':]етыре почта ⇒ по[ш':]та	<u>Щель (щелевой согласный)</u> <i>Появляется легкий смычный элемент в щелевом согласном.</i> зима ⇒ [д'з']има зелёный ⇒ [д'з']елёный живу ⇒ [д'ж']иву жёлтый ⇒ [д'ж']ёлтый журнал ⇒ [д'ж']урнал

Примеры фонетических нарушений в данной таблице взяты из общеупотребительного языка. Но все случаи указанных нарушений имеют аналогичные примеры из научного стиля речи. Например,

- звук [ч']: четыре ⇒ [ш':]етыре // [т']етыре // [ч ш':]етыре; тысяча ⇒ тыся[:]а // ⇒ тыся[т']а;
- звук [т']: одиннадцать ⇒ одиннацца[с'], тридцать ⇒ тридца[с'];
- звук [ц]: одиннадцать ⇒ одна[с']ать, тридцать ⇒ три[с']ать;
- звук [д']: девять ⇒ [д'ж']евять] десять ⇒ [д'ж']есять]
- звук [д']: девять ⇒ [д'з']евять, десять ⇒ [д'з']есять.
- звук [ж]: животное ⇒ [д'ж']ивотное // [д'з']ивотное, // [з']ивотное,

Примеры нарушений артикуляции звуков можно умножить. Однако самое главное, что необходимо делать преподавателю, – это установить причину ошибку и не разучивать отдельно слова, а формировать механизм артикуляции звука, затрудняющего студента. Именно слоговые упражнения, соединенные в цепочки, создают автоматизм движения,

формирует динамический стереотип. Приведем лишь один небольшой фрагмент из системы слоговых упражнений.

Необходимо системное и постоянное противопоставление смычных, щелевых и аффрикат. Применительно к обучению общему владению языком нами была предложена развернутая система упражнений в пособии «Практическая фонетика русского языка для студентов-африканцев, говорящих по-английски [5]. Задача данных упражнений заключается в развитии автоматизма переключения с одной на другую из указанных артикуляций. Необходимо системное и постоянное противопоставление смычных, щелевых и аффрикат. Применительно к обучению общему владению языком нами была предложена развернутая система упражнений в пособии «Практическая фонетика русского языка для студентов-африканцев, говорящих по-английски» [5]. Задача данных упражнений заключается в развитии автоматизма переключения с одной на другую из указанных артикуляций.

Сопоставление смычных и щелевых согласных		Сопоставление щелевых и аффрикат		Сопоставление смычных и аффрикат	
Татата	сасаса	Сасаса	цацаца	Татата	цацаца
татаса	сасата	сасаца	цацаса	татаца	цацата
тасаса	сатата	сацаца	цасаса	тацаца	цатата
тасата	сатаса	сацаса	цацаца	тацата	цатаца

Формат статьи не позволяет дать более полное представление о нарушениях в звуковом оформлении речи иностранцев, впервые приступающих к изучению русского языка.

Формирование акцентно-ритмической структуры слова, словосочетания и фразы

Во время вводного фонетико-грамматического курса учащиеся обычно усваивают особенности русского ударения – выделение одного из слогов слова, произнося его на фоне других слогов с большей напряженностью, длительностью и четкостью. Во время лингвопредметного курса происходит автоматизация этих навыков. Студентам предлагается определять на слух ударный слог, повторять ритмическую структуру слова и словосочетания, распределять слова урока по ритмическим моделям.

Ритмические модели слов (примеры):

ТА – два, сто, медь, ртуть

ТА́та – во́семь, се́ра, а́том, те́ло, кле́тка

таТА́ – вода́, Земля́, бело́к, белки́, жиры́

ТА́тата – физика, химия, двигаться, клеточный

таТА́та – эвглена, железо

татаТА́ – серебро, пятьдесят, организм, вещество

таТА́тата – ботаника, растительный, строение, простейшие, животное, молекула

татаТА́та – минеральный, цитоплазма, поглощает, элементы, выделяет, постоянно, размножаться, существуют

татататаТА́ – хроматофор, произвести, существовать

татаТА́тата – парамеция, переваривать, размножается, постоянная

Ритмические модели словосочетаний (примеры):

ТА́та ТА́та – атом хлора, атом серы, атом ртути

татаТА́ татаТА́ – поглощать кислород

ТА́та таТА́та – тело амёбы, тело эвглены, клетка имеет, атом железа

таТА́тата таТА́тата – простейшее животное

таТА́ таТА́тата – процесс питания, процесс дыхания, процесс движения

Важное значение придается запоминанию места ударения в словах с определенными суффиксами. Эта работа связывается с грамматическими темами по словообразованию. Например, определение места ударения в прилагательных с суффиксом -ческ-: математика – математический, биология – биологический и т.д. При образовании отглагольных существительных на **-ние** ударение фиксируется на предшествующем гласном: двигаться – движение, дышать – дыхание и т.д. Обращается внимание на место ударения в существительных с суффиксом -тель: делить – делитель и т.д.

При работе над ритмикой русской речи больше внимание уделяется произношению безударных гласных. Предлагается таблица, элементарно представляющая безударный вокализм в русском языке.

Ударение. Произношение безударных гласных (редукция)

буква	ударный слог	первый предударный слог	второй предударный слог	заударные слоги
А	ка́лий	слага́емое [ʌ]	параме́ция [ʲ]	два́дцать [ʲ]
О	число́	кислоро́д	водоро́д	зо́лото
Е	['э] се́ра	['и] делитель	['ʲ] серебро́	['ʲ] во́семь
Я	пя́ть	['и] пята́дцать	['ʲ] пята́дцать	['ʲ] де́вять

				[йъ] фúнкция
--	--	--	--	-----------------

о́ а́	{^}	о́ а́	{ъ}	э́ и́ я́	[и]
		[ъ] между звуками [а] и [ы]			

Обучение интонации и ее роли в устной речи

Работа над интонационным оформлением научной речи продолжает начатую во время вводного фонетико-грамматического курса: она основана на интонационной системе разработанной Е.А. Брызгуновой. Для наглядного представления интонационного оформления вводятся дополнительные знаки:

Стрелки, обозначающие движение тона; кружочки, выделенные жирным шрифтом, для обозначения центра ИК-2, косая линия для обозначения места синтагматического членения. Привычные знаки – цифры, обозначающие типы ИК (ИК-1, ИК-2 и т.д.) – не используются, чтобы не смешивать их при обозначении чисел. В тексте урока дается методическое указание для преподавателя – краткое содержание информации, которую необходимо донести до студента в доступной для него форме.

«1. В повествовательном предложении на ударном слове, которое является информационным центром, голос опускается, что обозначается стрелкой вниз.



Например: Это натуральное число́.

2. В вопросе мы произносим интенсивно вопросительное слово. Например:

• Что это?	• Какое́ это число́?
⇓	⇓
Это натуральное число́.	Это натуральное число́.

3. В вопросительном предложении без вопросительного слова голос поднимается на ударном слове информационно главного слова. Например:



Это цифра 5 (пять)?

Если имеется заударная часть, то голос поднимается и потом начинает опускаться. Сравните интонацию вопроса и ответа. Например:



Это натурáльное число? (Да, это натурáльное число.)

4. В ответе на вопрос в слове "Да" и "Нет" голос опускается, и мы делаем паузу. Например:

↑↓
Это натурáльное число?

↓ ↓ ↓ ↓
– Да, это натуральное число. (Нет, это ненатурáльное число.)

5. В неконечной части на ударном слоге голос поднимается. Во второй (конечной) части предложения на ударном слоге информационно главного слова голос опускается. Например:

↑ ↓
Число 3 (три) – это натурáльное число.

Если мы хотим выделить слово натурáльное, то голос опускается на ударном слоге этого слова. Например:

↑ ↓
Число 3 (три) – это натурáльное число.

6. При перечислении каждое слово можно произносить отдельно и поднимать голос на каждом слове. Например:

↑ ↑ ↑ ↑↓ ↓
Числа 1 (одíн), 2 (два), 3 (три), 4 (четы́ре) – это натурáльные числа.
« [Шустикова и др. 2017 с. 13].

В соответствии с принципом сознательного усвоения языкового материала и в целях формирования и поощрения самостоятельно разбираться в новом материале, студентам формулируются базовые лингвистические знания.

В период вводного лингвопредметного курса закладываются основы действия механизмов разных видов речевой деятельности. Умение правильно осуществлять интонационное оформление и адекватно воспринимать звучащую учебно-научную речь и оформлять собственное высказывание по нормам русской фонетической культуры имеет неопределимое значение при обучении всем видам речевой деятельности. Студенты обучаются осознанно воспринимать устную речь и строить свое высказывание в соответствии с актуальной коммуникативной задачей. Приведем примеры заданий.

Задание 14. Читайте вопросы и ответы. Обратите внимание на место пауз и место интонационного центра. Помните, что в вопросе голос поднимается на интонационном центре: на слове – информационном центре фразы. В ответе голос опускается на информационном центре фразы.

– Тело амёбы имеет непосто́янную форму?

– Да, тело амёбы имеет непостоянную форму.

Как видим, в письменной форме жирным шрифтом и подчеркивается интонационный центр односитагменной вопросительной фразы, знак вопроса указывает студентам на использование ИК-3 в общем вопросе.

Далее повторяются вопросы о форме тела эвглены и парамеции для выработки автоматизма в интонационном оформлении данного типа фразы – запроса информации [1, с. 88].

Затем задание усложняется. Предлагается интонирование двуситагменной вопросительной фразы.

Задание 15. Ответьте на вопросы. Обратите внимание на место пауз и место интонационного центра.

– Тело амёбы имеет постоянную или непостоянную форму?

– Тело амёбы имеет непостоянную форму [1, с. 88].

Пошаговая системно организованная тренировочная работа одновременно формирующая двигательные и умственные навыки в интонационном оформлении минитекста – диалогического единства является завершающим этапом в развитии фонетико-фонологической компетенции иностранного учащегося и его фонетической культуры в общении на изучаемом языке.

Лексическая работа в период ВЛПК при подготовке к первым занятиям по первым по времени вводимым предметам – математике, химии и физике ставит своей целью создание достаточно ограниченного активного словаря. Однако занятия биологией как самого значимого профильно ориентированного для будущих медиков предмета требуют быстрого и активного освоения большого количества слов. Трудность заключается в том, что при создании лингвопредметной компетенции большой объем лексики не имеет интернациональных аналогов и корней и нуждается в запоминании без этой поддержки.

В каждом уроке «ВЛПК» имеется раздел «Новые слова и словосочетания». В конце курса имеется словарь общим объемом около 600 слов с переводом на английский, французский, испанский и португальский языки.

Для активного владения таким объемом лексики необходимым стартовым этапом является запоминание слов при выполнении домашнего задания.

Задание 1. Запомните, как мы учим новые слова и выражения. Сделайте следующие упражнения.

а) Перепишите слова и выражения в свой словарь в левой части страницы и напишите перевод в правой части страницы. Закройте левую

часть страницы, прочитайте слова и выражения по-русски и переведите их на свой родной язык или на язык-посредник.

б) Закройте правую часть страницы, прочитайте слова на своём родном языке или языке-посреднике и переведите эти слова и выражения. Повторите эти слова.

Лексическая работа проводится в соединении с активизацией знаний по составу слова и словообразованию. Эти систематически организованные и постоянно повторяющиеся упражнения способствуют развитию языковой догадки, пониманию внутриязыковых связей.

Активизирует запоминание новых слов и работа, обучающая краткой записи как услышанного, так и прочитанного слова с последующим полным его восстановлением. Выполняются следующие задания.

Обратите внимание, как можно коротко писать следующие слова.
Это сокращённая запись:

Полная запись	Сокращенная запись	Полная запись	Сокращенная запись
вещество	в-во	физмческий,	физ-ий
вещества	в-ва	физический процесс	физ-ий процесс,
элемент	эл-т	физическое тело -ое,	физ-ое тело,
элементы	эл-ты	животное, животные	жив-ое, жив-ые
молекула	м-ла	форма	ф-ма
молекулы	м-лы	постоянная форма	пост-ая ф-ма
количество	кол-во	непостоянная форма	непост-ая ф-ма

В следующем задании по модели предлагается восстановить полную запись известных слов и словосочетаний. От сокращенной записи отдельных слов переходим к записи целого текста с известными словами. Далее выполняется восстановление текста в устной или письменной форме, что является началом обучением составлению конспекта услышанного текста лекции или развернутого устного ответа на основе зафиксированных опорных фраз прочитанного текста, т.е. формированием речевых механизмов аудирования.

Для заучивания новой лексики и ее контроля эффективны упражнения на вставку необходимого слова в нужной форме, что возможно лишь при понимании значения слова и контекста его употребления. Целесообразны упражнения на составление предложений из данных вразброс слов. Эти упражнения повергались «гонениям» из-за их «некоммуникативности», однако они выполняют другие задачи, как, например, способствуют формированию механизма вероятностного прогнозирования. Выполнение разнообразных заданий в виде языковой игры вполне допустимо: главное состоит в том, чтобы лингвопредметное содержание задания и его форма соответствовали друг другу.

С первых дней ВЛПК обучение студентов-иностранцев лексике, морфологии и синтаксису на материале научного стиля речи происходит в тесной взаимосвязи **на основе функционально-семантического подхода**. Как правило, преподаватель НСР («лексист») работает с грамматическим материалом, уже изученным студентами с преподавателем, обучающим общему владению языком – «грамматистом». Преподавателю НСР не приходится вводить новую грамматическую тему, представлять ее и вести начальный грамматический тренинг. К началу ВЛПК на третьей неделе изучения РКИ иностранцы уже имеют системное представление о частях речи, грамматических категориях рода, числа и падежа у существительных и прилагательных, о моделях существительных, об И.п., Р.п., В.п. и П.п.

ед.ч. существительных, о двух спряжениях русского глагола, о настоящем и прошедшем времени и форме императива. «Синтаксический багаж» студентов также достаточно большой: это простые повествовательные, вопросительные, восклицательные предложения. Студенты свободно используют также утвердительные и отрицательные предложения. Они знакомы со сложными предложениями, как со сложносочиненными, так и со сложноподчиненными предложениями с союзами «когда», «если», «потому что», «поэтому». Эти систематизированные знания и умения являются хорошим фундаментом для начала работы по изучению НСР. Преподаватель НСР не должен использовать формы падежей неизвестные студентам. Например, нельзя использовать формы творительного падежа существительных и прилагательных после глагола «являться», работая с материалом раздела «Математика» во фразе «25 (двадцать пять) – это натуральное число»: глагол «являться»: «25 (двадцать пять) является натуральным числом» будет введен в упражнения по НСР, только после прохождения Т.п. на уроках грамматики примерно через два месяца после начала изучения русского языка. Планы прохождения учебного материала по НСР должны быть четко скоординированы с планами работы по аспекту «Грамматика», поскольку в данном аспекте дается системное и полное представление материала, что особенно необходимо при обучении взрослых людей. Подчеркнем также, что у студентов формируется не просто коммуникативно-речевая компетенция, а когнитивно-коммуникативная компетенция, на основе которой идет становление специалистов и обеспечивается их профессиональное совершенствование в будущем.

Начиная «ВЛПК», в соответствии с функционально-семантическим принципом представления языкового материала дается его четкое наглядное представление в таблицах. Так, например, начинается знакомство учащихся с темой «Определение понятия» на пятой неделе изучения русского языка.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ

ЧТО? (И.п.) - ЧТО? (И.п.)

Химия – наука.

ЧТО? (И.п.) - это ЧТО? (И.п.)

Химия – это наука.

Что такое химия?

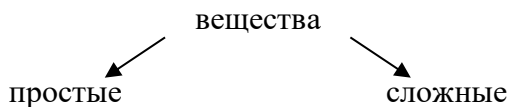
Работа над темой «Классификация» начинается с конструкции с глаголом «делиться».

КЛАССИФИКАЦИЯ

делится на **ЧТО?** (В.п.)

ЧТО? (И.п.) делится **НА ЧТО?** (В.п.)

Вещества делятся на простые и сложные.

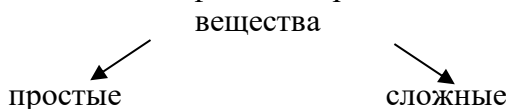


Как делятся вещества?

= На какие группы делятся вещества?

Вещества делятся на две группы: простые и сложные.

Базовым наиболее употребительным глаголом для выражения значения «классификация», как показал наш анализ учебников и учебных пособий, является глагол «делиться». Представляется грамматическая конструкция с этим глаголом, указывается вопрос после глагола и падеж, в котором употребляется следующее за ним слово. Конструкция представлена в речевом образце – повествовательном предложении. Далее дается вопросительное предложение, в котором подчеркиваются слова, отвечающие на поставленный вопрос. Схема предложения способствует его пониманию и в дальнейшем служит зрительной основой для самостоятельного высказывания на другом предметном материале при необходимости сказать о классификации предметов.



Показанный способ представления грамматических конструкций, выражающих определенные функционально-семантические значения, используется во всех введениях нового лексико-грамматического материала, новых глаголов как стержня конструкций. Приведем пример из второго урока раздела «Математика», изучаемого через две недели после знакомства с русским алфавитом.

обозначать что? (В.п.)
ЧТО? (И.п.) обозначает **ЧТО? (В.п.)**

Цифра 5 (пять) обозначает число 5 (пять).

Какая цифра обозначает число 5?

Какое число обозначает цифра 5?

Цифры 1, 2, 5 (один, два, пять) обозначают число 125 (сто двадцать пять).

Какие цифры обозначают число 125 (сто двадцать пять)?

Число 125 обозначают цифры 1 (один) два (два) и 5 (пять).

Какое число обозначают цифры 1, 2 и 5?

В период ВЛПК студенты начинают активно заниматься освоением синонимичных грамматических конструкций, выражающих определенное значение. Эти конструкции объединяются в функционально-коммуникативные блоки, осознанно используются в учебной практике. Так, например, Тема «Строение и состав», изучение которой начинается в разделе «Химия» расширяется и активизируется в разделе «Биология» и далее продолжается при работе с основным курсом на протяжении всего обучения на подготовительном факультете.

В ходе обучения у студентов формируется представление о языковых средствах, которые выражают определенные значения. В конце «ВЛПК» имеется раздел, в табличной форме обобщающий данный материал – «ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ БЛОКИ И ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ». Его содержание: «Определение понятия», «Характеристика предмета», «Описание состава вещества и строения тела», «Описание функции». Например:

Описание состава вещества и строения тела

ЧТО /И.п./	<i>состоит</i> ИЗ ЧЕГО /Р.п./ Углекислый газ состоит из углерода и кислорода.
ЧТО /И.п./ = МОЛЕКУЛА ЧЕГО/Р.п./	<i>состоит</i> ИЗ ЧЕГО /Р.п./ Молекула простого вещества состоит из атомов одного элемента.
ЧТО /И.п./	<i>состоит</i> ИЗ ЧЕГО /Р.п./ Тело амёбы состоит из одной клетки.
ЧТО /И.п./ = КАКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ /И.п./	<i>входит в состав</i> ЧЕГО /Р.п./ Углерод и кислород входят в состав углекислого газа.

В СОСТАВ ЧЕГО /Р.п./	входит ЧТО /И.п./ В состав углекислого газа входят углерод и кислород.
СКОЛЬКО АТОМОВ ЧЕГО /Р.п./	входит в состав молекулы ЧЕГО /Р.п./ Один атом углерода и два атома кислорода входят в состав молекулы углекислого газа.
В СОСТАВ МОЛЕКУЛЫ ЧЕГО /Р.п./	входит ЧТО /И.п./ В состав молекулы углекислого газа. Входят один атом углерода и два атома кислорода.
ЧТО /И.п./ = КАКОЕ ВЕЩЕСТВО /И.п./	содержит ЧТО /В.п./ Углекислый газ содержит углерод и кислород.
ЧТО /И.п./	содержит ЧТО /В.п./ Живая клетка содержит органические и неорганические вещества.
ЧТО /И.п./ = КАКОЕ ВЕЩЕСТВО /И.п./	содержит КАКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ? /В.п./ Серная кислота содержит водород, серу и кислород.
ЧТО /В.п./ = МОЛЕКУЛА ЧЕГО? /Р.п./	содержит СКОЛЬКО АТОМОВ ЧЕГО /Р.п./ Молекула воды содержит два атома водорода и один атом кислорода.
ЧТО /И.п./	содержится В ЧЁМ /П.п./ Водород, азот и кислород содержатся в азотной кислоте.
КАКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ /И.п./	содержатся В ЧЁМ /П.п./ Водород, азот и кислород содержатся в азотной кислоте.
В ЧЁМ /П.п./	содержится ЧТО /И.п./ В фосфорной кислоте содержатся водород, фосфор и кислород.
В ЧЁМ /П.п./	содержатся КАКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ /И.п./ В фосфорной кислоте содержатся водород, фосфор и кислород.
В ЧЁМ /П.п./	содержится СКОЛЬКО АТОМОВ ЧЕГО /Р.п./ В молекуле водорода содержатся два атома водорода.
ЧТО /И.п./	делится НА ЧТО /В.п./ Когда амёба размножается, сначала ядро делится на две части.

Приведенный материал убедительно свидетельствует, при формировании когнитивно-коммуникативной компетенции иностранного абитуриента с первых шагов изучения языка будущей специальности необходимо осознанное целостное усвоение языковых средств научного стиля речи. В этом заключаются мощные резервы оптимизации обучения РКИ.

В системе заданий в «ВЛПК» большое внимание уделяется комплексной работе по формированию лингвистической компетенции с учетом ее уровневой организации. Так первые задание последовательно развивают слухо-произносительные навыки и навыки определения соответствия звучащей и письменной формы слова, словосочетания, синтагмы, фразы и текста.

Регулярно выполняются задания:

Задание 1. Слушайте. Напишите и переведите слова, определите их род. Запомните их. Читайте. Следите за произношением.

Задание 2. Слушайте. Читайте текст. Ответьте на вопросы. Следите за произношением.

Предлагаются задания, развивающие умственную поисковую активность учащихся. Например, сначала необходимо внимательно слушать и следить по таблице, как пишутся символы химических элементов, как они читаются и какие вещества они обозначают, запомнить эти слова. Приведем фрагмент задания:

А)

Символ	Чтение символа	Название элемента
F	Фтор	фтор
Br	Бром	бром

Б)

H	Аш	водород
O	О	кислород
C	Цэ	углерод
Pb	Плюмбум	свинец
As	Арсеникум	мышьяк
Au	Аурум	золото
Hg	Гидрагриум	ртуть

Следующее задание носит обобщающий характер, но, как видим, оно выполняется на лексическом уровне. Задание: «Слушайте названия элементов и пишите их символы. Найдите их символы в таблице периодической системы элементов Д.И. Менделеева. Обратите внимание на ритмические модели слов». Данное задание имеет хороший мотивационный потенциал для учащихся. Последующий контроль в

форме: а) словарного диктанта, включающего русские названия веществ, б) запись со слуха символов называемых веществ – показывает студентам недочеты в их подготовке.

На следующей ступени работы проводится постоянный грамматический тренинг. Предлагаются комплексные упражнения, в которых необходимо использовать знания в области лексики, морфологии и синтаксиса, как например:

- 1) напишите окончания слов в следующих предложениях,
- 2) составьте предложения из данных слов,
- 3) напишите предложения по предложенной модели;
- 4) напишите лексико-грамматическую конструкцию предложения;
- 5) напишите предложения, используя информацию в таблице
- 6) напишите предложения- синонимы к данным предложениям;
- 7) задайте вопросы к выделенным словам;
- 8) закончите предложения, основанные на содержании текста.

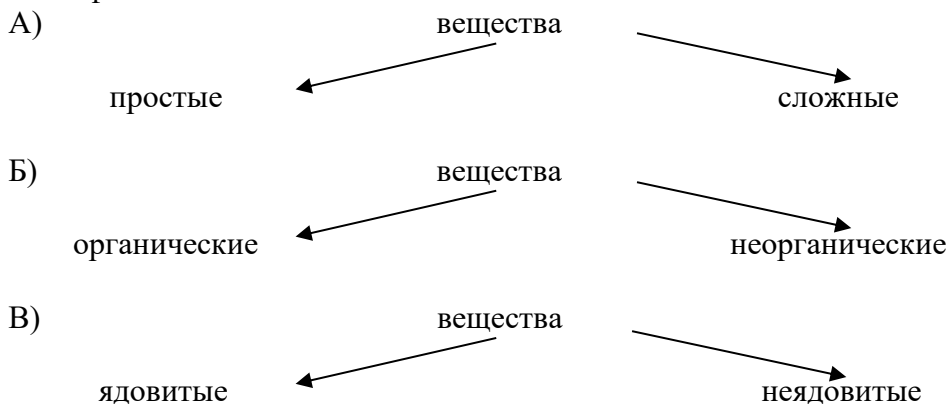
Часть этих заданий выполняется со слуха, когда преподаватель постукиванием карандаша указывает, что необходимо, например, закончить фразу, подобрав необходимое слово. В случаях тренировки составления сложных предложений, постукивание сигнализирует о выборе придаточного предложения и т.д. Аудитивные упражнения на материале отдельных предложений формируют и автоматизируют навыки поэтапного восприятия целого звучащего текста.

Этой же задаче обучения работы с целым текстом отвечают упражнения на установление между отдельными предложениями.

Во вводном курсе начинается обучение устанавливать логическую связь между предложениями, продуцировать сложные предложения, например, с союзами «когда», «потому что» и «поэтому». Происходит обучение синонимическим конструкциям, выражающим определенное значение (например, конструкциям, описывающим состав вещества или строения тела и т.д.).

Большое значение придается логической работе с целым текстом. Сначала выполняются задания: «Задайте вопрос к информационному центру предложения». Затем студенты ищут в предложениях слова, несущую смысловую нагрузку и по этим словам выстраивают «смысловые вехи» в тексте. Задача ВЛПК заключается в том, чтобы заложить основы умения составлять план прочитанного текста двух видов, постепенно переходя от вопросительных предложений к назывным предложениям, от вопросного плана к номинативному.

Другой формой работы является составление схемы текста, определяемой содержанием текста. Приведем примеры схем текстов о классификации веществ:



Студенты учатся пересказывать текст или писать его на основе составленных ими плана или схемы. В целях работы со звучащим учебным текстом учащимся дается задание при прослушивании текста записывать опорные слова, выполняющие роль «смысловых вех» или рисовать схему, отражающую его содержание.

Развивая навыки и умения диалогической речи в учебно-научной сфере, преподаватель предлагает студентам попросить товарищей объяснить какую-то тему, объясняя свое непонимание отсутствием на предыдущем уроке по болезни. Например, задание формулируется следующим образом: «Вы не были на уроке, когда студенты изучали тему "Строение тела". Задайте вопросы товарищу о строении тела амёбы, эвглёны и парамёции». С другой стороны, предложите студенту сыграть роль в следующей ситуации: «Ваш товарищ не был на уроке, когда группа изучала тему "Строение тела". Расскажите ему о строении тела амёбы, эвглёны и парамёции».

Выполняя игровые задания с элементами соревнования, студенты мобилизуют свои способности для достижения цели – выиграть, показать себя и свою команду в наилучшем свете. Преподавателю рекомендуется организовать следующие игры.

- Игра «Команда-победитель». Разделите группу на 2 команды студентов. Каждая команда по очереди задаёт вопросы по теме «Строение тела простейших» другой группе.

Игра первая: кто больше задаст вопросов по данной теме. Команда студентов, которая задаст больше вопросов, выиграет.

Игра вторая: кто меньше сделает ошибок. Команда студентов, которая сделает меньше ошибок, выиграет.

Разнообразие приемов и заданий, использованных на уроке и нацеленных на достижение четко осознаваемой преподавателем лингвокоммуникативной учебной цели, позволяет активизировать резервные возможности личности студента и добиться повышения его познавательной активности.

Все вышеизложенное ставит своей задачей подчеркнуть комплексность и аспектность в процессе усвоения языковых особенностей научного стиля речи и взаимосвязанность обучения всем видам речевой деятельности в учебно-научной сфере в период вводного лингвопредметного курса как первого этапа языковой подготовки будущего иностранного специалиста.

Список литературы

1. Есина З.И., Иванова А.С., Соболева Н.И., Сорокина Е.В., Шустикова Т.В. и др. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (А1). Базовый уровень (А»). Первый сертификационный уровень (В1). М.: РУДН, 2017.

2. Мотина Е.И. Комплекс учебников и учебных пособий по русскому языку для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов СССР // Русский язык для студентов-иностранцев. Вып. 11. М., 1971.

3. Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность преподавания русского языка как иностранного / Монография. М.: РУДН, 2010.

4. Шустикова Т.В. Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект / Монография. М.: РУДН, 2010.

5. Шустикова Т.В., Терехина В.Г., Стрелковская В.П., Полухина В.П., Розанова С.П., Сурканова И.М. Практическая фонетика русского языка для студентов-африканцев, говорящих по-английски. М., 1970.

6. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Уч. пос. для вузов. М.: Высшая школа, 2003.

ГЛАВА 30. ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ: ВОЗМОЖНОСТИ ИКТ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ РАБОТЫ

Юрманова Светлана Александровна

*кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия*

E-mail: yurmanova_sa@rudn.university

Кролевецкая Ирина Владимировна

*зав. кабинетом факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия*

E-mail: krolevetskaya_iv@rudn.university

Направляемая самостоятельная работа учащихся, осуществляемая как в аудиторном, так и во внеаудиторном формате, представляет собой один из возможных путей освоения требуемого объема учебного материала в ситуации сокращения учебных часов [4]. Информационно-коммуникационные технологии как совокупность методико-организационных действий, направленных на оптимизацию учебного процесса с помощью технических и информационных средств, могут служить в этом случае особенно эффективным средством обучения, поскольку дают возможность, с одной стороны, оптимизировать время освоения учебного материала, а с другой – разнообразить работу путем использования разнотипных заданий, нелинейной подачи материала, средств визуализации и т.д. [9].

На начальном этапе освоения иностранными студентами научного стиля современного русского литературного языка важной задачей педагога-русиста становится работа, направленная на формирование у учащихся лексической и грамматической базы, отражающей русскоязычную научную картину мира. Картина мира – понятие, рассматриваемое сегодня в рамках целого ряда как гуманитарных, так и других отраслей науки. Современные лингвистические исследования уточняют этот термин следующим образом. Объективная данность, окружающая человека, существующая независимо от человеческого сознания, – это реальная картина мира. Поскольку всей полноты знаний об окружающем мире человечество не имеет, оперировать понятием реальной картины мира можно лишь условно. Однако на каждом этапе развития социума складывается научная (или общенаучная) картина мира –

«совокупность научных знаний о мире, выработанная всеми частными науками на данном этапе развития человеческого общества» [8]. Рассматривая научную картину мира, исследователи отмечают в ней две основных составляющих: понятийную и чувственно-образную. Понятийный компонент научной картины мира складывается из философских категорий и принципов, общенаучных понятий и законов, а также фундаментальных понятий частных наук. Чувственно-образный компонент научной картины мира – это совокупность наглядных представлений об окружающей действительности. Научная картина мира по своему содержанию является общей для всех лингвокультур в каждый конкретный период развития социума. Однако в различных национальных языках научная картина мира неизбежно получает неодинаковую форму выражения, поскольку терминосистемы, формируемые для тех или иных областей науки, в значительной степени являются принадлежностью конкретных языковых систем. Иначе говоря, терминосистема является выразителем общего содержания в той или иной конкретной национальной языковой форме. Таким образом, содержательная сторона научной картины мира, т.е. собственно знания о мире, не зависит от особенностей конкретного национального языка и культурного контекста той или иной лингвокультурной общности; однако в плане выражения научная картина мира тесно примыкает к языковой (бытовой / наивной), которая рассматривается в современных исследованиях как информация о внешнем и внутреннем мире, закрепленная средствами живых языков, или результат отражения объективного мира обыденным (языковым) сознанием определенного языкового коллектива.

Изучение неродного языка с целью получения на нем среднего или высшего образования предполагает овладение некоторым набором средств изучаемого языка, служащих для выражения на этом языке научной картины мира. Соответствующая понятийная составляющая диктуется в каждом конкретном случае уровнем и направлением обучения [1]. Необходимость же овладения адекватными задачам обучения языковыми средствами обуславливает изучение такой значительной и до некоторой степени обособленной подсистемы русского литературного языка, как научный стиль [14]. Следует отметить, что современный язык отечественной науки исторически представляет собой совокупность нескольких национальных языков: национального языка (языков), на котором формировалась первоначальная база (и / или на котором осуществлены приоритетные разработки) той или иной частной науки, и собственно национального русского языка. Это, с одной стороны, может облегчать процесс усвоения отдельных «интернациональных» терминов,

но с другой – затруднять осознание связей между единицами, составляющими изучаемую функциональную подсистему языка [13].

Связь научного стиля с определенной формой мышления (абстрактное мышление [16], критическое мышление [3]) обуславливает наличие в нем специфического «целесоориентирующего экстралингвистического начала», которое, в свою очередь, предопределяет его характерные черты. Под экстралингвистическим началом, определяющим специфику научного стиля, подразумевается обобщенный и абстрагирующий характер мысли, в свою очередь обусловленный задачами общения в данной сфере деятельности... Этот обобщенно-абстрагирующий характер является той «нитью», которая связывает воедино все элементы структуры, осуществляя их взаимосвязь и «по горизонтали», и «по вертикали» [7]. Непосредственная связь с академической сферой общения, где, главным образом, и функционирует научный стиль, а также доминирующая функция научного стиля, заключающаяся в обеспечении коммуникации между специалистами с высоким образовательным цензом, определяют особенности набора, структурной организации и функционирования языковых средств, присущих стилю. Результаты многочисленных исследований показывают, что на уровне количественных оценок словарного состава язык отечественной науки демонстрирует тенденцию к изолированности от прочих функциональных стилей современного русского литературного языка. Научные, в том числе учебно-научные тексты в целом – независимо от конкретных отраслей и направлений науки – стремятся к относительной однородности лексического состава, сокращению нетерминологической лексики и многократной повторяемости [11, 12]. В методических трудах современных специалистов-исследователей и разработках преподавателей-практиков отражается тенденция к стандартизации языковых средств в рамках профессионально-ориентированных типов речи, к закреплению за академическим стилем изложения определенных особенностей грамматического строя – тех особенностей русской научной речи, которыми должен овладеть учащийся, не являющийся носителем русского языка. В связи со сказанным одной из важнейших задач методики преподавания русского языка как иностранного в аспекте обучения научному стилю речи / языку будущей специальности становится научно обоснованный отбор языкового и речевого материала, т.е. установление содержательной стороны учебного процесса. Указанный вопрос должен решаться, разумеется, на уровне лексики, грамматики, а также учебного текста [15].

Рассматривая качественный состав лексики научного стиля современного русского литературного языка, можно видеть три основных входящих в нее пласта: общеупотребительный, общенаучный и терминологический. При этом терминологическая лексика, проигрывая в смысле частотности, доминирует в информативном отношении, находясь в научном (академическом) тексте на ключевых, наиболее «нагруженных» позициях и обеспечивая его смысловую значимость. Анализ лексических массивов, обслуживающих различные области / отрасли науки, показывает, что их словарный состав, с одной стороны, обладает некоторой спецификой сообразно содержанию конкретных областей научного знания, с другой стороны, имеет значительную общую часть. Именно для обеспечения эффективного усвоения иностранными учащимися словарного массива общеупотребительных и общенаучных лексических единиц особенно важно учитывать тесную связь бытовой и научной картин мира изучаемого языка. Практика преподавания русского языка как неродного / иностранного свидетельствует о необходимости разработки таких методов обучения, которые сочетали бы в себе традиционные подходы и опору на достижения современной лингвистической науки. В большой степени в этом нуждается обучение научному стилю / подъязыку будущей специальности (профессионально ориентированное обучение РКИ). Развитие способности осуществлять автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и правильному сочетанию ее с другими единицами в продуктивной речи, а также восприятию ее и декодированию (ассоциированию со значением) требует специальных подходов. В процессе работы с профессионально-ориентированными текстовыми материалами студенты получают новую информацию и систематически пополняют терминологический словарный запас. Однако формирование профессиональной коммуникативной компетенции должно происходить и за счет пополнения и расширения словарного запаса, находящегося за рамками терминосистем и представляющего собой продукт отражения объективного мира обыденным сознанием русского этноса, т. е. систему концептов русской языковой картины мира. Такие стратегии и приемы необходимо использовать для обучения русскому языку как неродному / иностранному целенаправленно и систематично. Успешному усвоению лексической стороны языка способствуют такие приемы, как предъяснение новых слов на основе связного в смысловом плане текста; создание ситуаций, стимулирующих включение нового слова в речь; ассоциативная и иерархическая организация лексического материала. Исходя из этого, к наиболее целесообразным методическим приемам работы с лексикой –

нейтральной, общенаучной, терминологической – традиционно относятся семантизация изучаемых лексических единиц с помощью беспереводных способов (наглядность, семантическое определение / дефиниция), а также с помощью более сложных когнитивных стратегий, основанных на работе логического мышления; включение пассивно воспринятых лексических единиц в речевые действия; выполнение операционных упражнений на развитие умений использовать отработанный лексический материал в измененных формах в собственных продуктивных высказываниях; выполнение заданий на сравнение и сопоставление информации, представленной в учебно-научном (на продвинутом этапе обучения – в академическом) тексте. Эффективность лексической работы возрастает, если созданы условия, при которых учащиеся максимально используют возможности контекста для раскрытия значений слов на основе различных ассоциаций, владеют умением определять вероятную функцию слова в предложении на основе знания закономерностей проявления языковых характеристик текста в зависимости от типа содержащейся в тексте информации. Включая те или иные лексемы в упражнения, необходимо учитывать распространенность их в текстах по специальности, важность значения слова для понимания данного текста, возможность определения учащимся его значения на основе догадки, поскольку формирование у учащихся навыков и умений, необходимых для владения языком, предполагает развитие их креативного мышления, познавательных способностей и навыков творческой работы [2]. Обилие психофизиологических связей, присущих слову (связь слова с понятием, русского слова со словом родного языка учащегося или известного ему иностранного языка, многочисленные морфологические и синтаксические связи слова) делает процесс овладения русской научной лексикой достаточно сложным и трудоемким. В связи с этим методические разработки в области обучения научной лексике как аспекту преподавания РКИ должны быть связаны с поиском наиболее рациональных и эффективных приемов.

На базе учебно-научного текста должно происходить и изучение специфических грамматических построений, а также выполнение операционных упражнений на сравнение и сопоставление грамматики учебно-научного / академического текста с «нейтральной», на развитие умений включать грамматический материал текста в собственные высказывания на этапе информационной переработки текста. Схема работы с научным текстом, таким образом, в самом общем виде включает следующие этапы:

- актуализацию и ассоциативный вызов лексических единиц, релевантных для понимания текста, включая интеграцию рецептивно воспринятых лексических единиц в речевые действия и самостоятельное выполнение учащимися информационных упражнений на расширение представлений об отдельной лексической единице;

- освоение специфических грамматических конструкций текста, их декодирование (формирование рецептивных грамматических навыков);

- контроль понимания – информационная переработка текста (формирование рецептивно-репродуктивных лексических и грамматических навыков).

Весьма желательно также продуцирование учащимися собственного монологического высказывания – свободного включения изученных лексических единиц и грамматических конструкций в речь на основе полного уяснения их формы, значения и функциональных особенностей (формирование продуктивных лексических и грамматических навыков).

Использование компьютерных технологий способствует оптимизации учебного процесса на любом из перечисленных этапов. Так, на этапе презентации лексики, необходимой для работы по конкретной теме, весьма эффективным приемом является использование электронного поурочного словаря: в отличие от традиционного бумажного словаря, компьютерный может содержать не только перевод на несколько языков (рис. 1-2; в этом случае учащийся имеет возможность выбрать родной либо известный ему иностранный язык для дальнейшей работы), но и объяснительную часть – как на русском, так и на ином языке; средства визуализации, "всплывающие" при клике на то или иное слово (картинки, схемы и т.д.); возможность прослушать эталонное произношение слова в прикрепленном аудиофайле.

Рисунок 1

Чтение

Словарь

русский	английский
Жизнь	Life
Живой организм	Alive organism
Животное	Animal
Растение	Plant
Расти (I) где? (п.п.)	To grow
Ботаника	Botany
Зоология	Zoology
Биология	Biology
Общая биология	General (common) biology
Анатомия	Anatomy
Бактерии	Bacteria
Грибы	Mushrooms
Царство	Empire
Внешний	External
Внутренний	Internal
Строение	Structure
Строительный материал	Building material
Топливо	Fuel
Сырьё	Material

< PREV NEXT >

Рисунок 2

Чтение

Словарь

русский	французский
Жизнь	La vie
Живой организм	Vivant l'organisme
Животное	L'animal
Растение	La plante, le végétal
Расти (I) где? (п.п.)	Pousser
Ботаника	La botanique
Зоология	La zoologie
Биология	La biologie
Общая биология	La biologie totale
Анатомия	L'anatomie
Бактерии	Les bactéries
Грибы	Les champignons
Царство	Le royaume
Внешний	Extérieur
Внутренний	Intérieur
Строение	La structure
Строительный материал	La matière de construction
Топливо	Le combustible
Сырьё	La matière

< PREV NEXT >

Мультимедийные технологии позволяют применять разнообразные тренировочные упражнения без непосредственного участия педагога, поскольку проверка (при необходимости и оценка) выполненной учащимися работы происходит автоматически.

Далее представлены учебные материалы для иностранных студентов подготовительного отделения (подготовительного факультета) по направлению «Биология». Материалы ориентированы на студентов, освоивших русский язык как иностранный на Элементарном уровне [5] и приступающих к изучению языка будущей специальности. Приведенные ниже примеры входят во вводное занятие раздела «Ботаника» [6].

Рисунок 3



В задании 1 (рис. 3) учащимся предлагается ознакомиться с фонетическим обликом словоформ, представленных графически в соответствии с ритмическими моделями. Подобные задания являются достаточно типичными и для традиционных, печатных учебников; однако применение ИКТ дает учащемуся возможность выполнить задание самостоятельно как в аудитории (работая в наушниках и прослушивая эталон самостоятельно), так и в рамках внеаудиторной работы.

Наряду с презентацией лексики мультимедийные обучающие материалы могут включать и грамматическую работу (рис. 4). Так, задание 3 подразумевает, с одной стороны, активизацию представленных в поурочном словаре лексических единиц, необходимых для работы с изучаемой темой, а с другой – развитие грамматического навыка в области управления как вида связи между элементами словосочетания. Активировав аудиофайл, учащийся может прослушать словосочетания и повторить услышанное. По памяти либо задействовав аудиоподдержку повторно, студент должен выбрать в выпадающем окне правильный вариант словоформы для каждого сочетания.

Рисунок 4

The screenshot shows a digital interface for a language test. At the top, it indicates 'Вопрос 1 из 10' and 'Баллы за вопрос: 10 | Набрано баллов: 0 из 100'. The main heading is 'Задание 4. Слушайте и повторяйте словосочетания.' Below this is an audio player with play and stop buttons. The instruction reads: 'Выберите один правильный ответ в каждом раскрывающемся списке'. There are three input fields: 'жизнь растений', 'строение растений', and 'строение - Выбрать -'. The third field is open, showing a list of options: 'организмах', 'организма', 'организмам', and 'организму'. A 'Отправить' button is located at the bottom right.

Несколько усложняется поставленная перед студентом цель в задании 4 (рис. 5), которое направлено, как и предыдущее, на активизацию лексических единиц, а также на развитие грамматического навыка в области употребления падежной формы. Задание выполняется с аудиоподдержкой; учащемуся предлагается прослушать словосочетания (аудиофайл содержит паузы, во время которых студент имитирует услышанное), а затем заполнить окна ввода, зафиксировав необходимые окончания существительных в единственном или множественном числе.

Рисунок 5

Вопрос 1 из 10 | Баллы за вопрос: 10 | Набрано баллов: 0 из 100

Задание 4. Слушайте и повторяйте словосочетания.

▶ — ◀

Вставьте окончания

наука о жизн .

наука о растени .

наука о животн .

наука о человек .

Отправить

Задание 5 (рис. 6) выполняется по образцу, но без аудиоподдержки и предполагает применение имеющихся у студента знаний в области грамматики: в окно следует ввести соответствующее слово в нужной форме. Однако задание такого типа может быть модифицировано: добавлен аудиофайл; прикреплен всплывающий при клике грамматический образец.

Рисунок 6

Вопрос 1 из 10 | Баллы за вопрос: 10 | Набрано баллов: 0 из 100

Задание 5. Заполните пропуски, используя ваше знание предложного падежа и образец.

Что это?	Где растут растения?
Это лес.	Растения растут в лесу.
Это сад.	Растения растут в саду <input type="text"/> .
Это пруд.	Растения растут в <input type="text"/> .

Отправить

Работа, связанная непосредственно с восприятием текстового материала, тоже может быть оптимизирована при помощи компьютерных технологий (рис. 7-8). Во-первых, как и в обычном печатном учебнике, текст представлен в графической форме; при этом, однако, масштаб страницы может быть настроен с учетом максимального удобства для читателя. Во-вторых, текст, как и предшествующие ему тренировочные материалы, озвучивается диктором – носителем языка и, с одной стороны, служит произносительным эталоном для учащегося, а с другой – задействует второй, кроме зрительного, канал восприятия информации. При этом следует иметь в виду, что аудирование научной речи является одним из самых сложных видов речевой деятельности на неродном / иностранном языке, однако высокая степень развития компетенции восприятия звучащей речи является необходимым условием успешного обучения в вузе. В-третьих, слова, вошедшие в поурочный лексикон, снабжены всплывающим переводом на язык, выбранный студентом; при необходимости во всплывающее окно может быть помещен рисунок, наглядно представляющий значение термина (например, "ствол", "печень", "малый круг кровообращения" и т.д.).

Рисунок 7

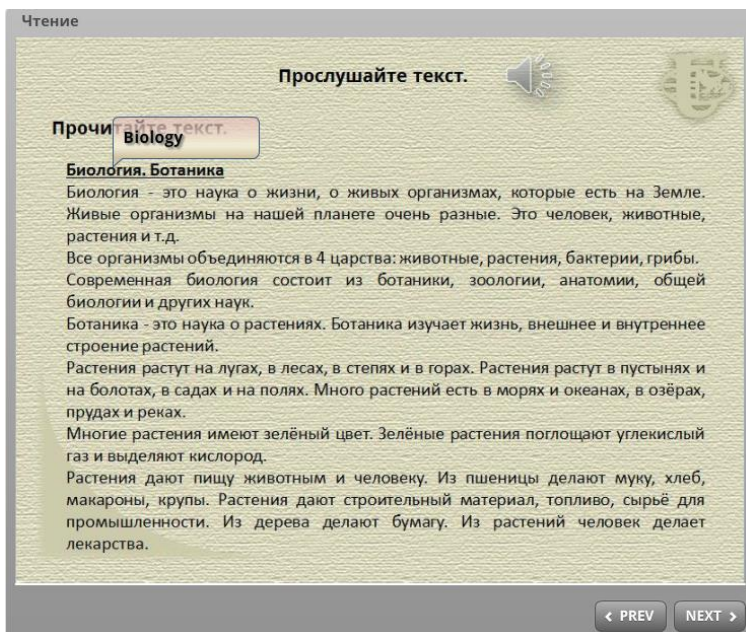
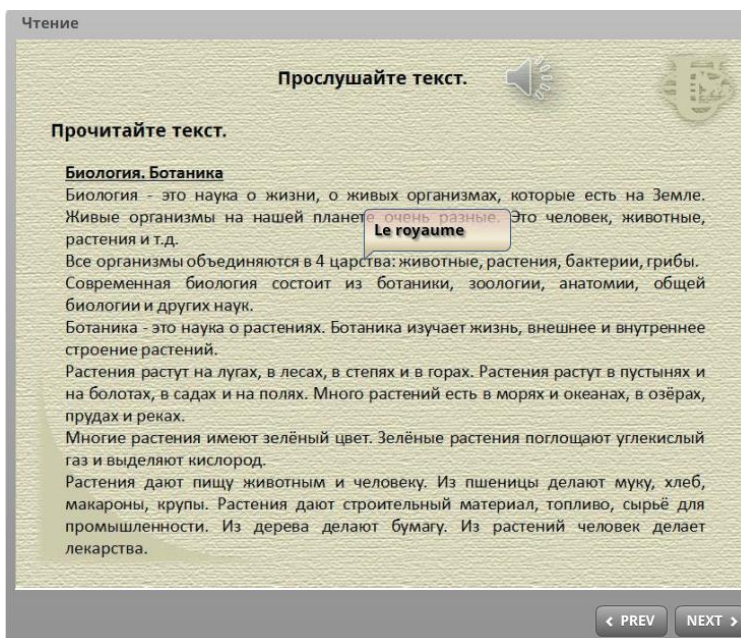


Рисунок 8



Использование в обучении русскому языку как иностранному компьютерных технологий целесообразно в свете того, что способствует индивидуализации учебного процесса (начиная с возможности для каждого учащегося выбирать комфортный темп и режим работы), обеспечивает многоканальность восприятия материала (текст, графика, звук, анимация), дает возможность вновь обращаться к изученному ранее материалу, дублировать выполнение заданий и т.д. [17]. Существенно и то, что применение ИКТ в учебном процессе весьма многофункционально [10]: компьютерные технологии позволяют моделировать языковые и речевые явления, осуществлять разнообразные виды тренинга, контроля и оценки сформированности навыков, умений, языковой и речевой компетенции обучаемых. Таким образом, использование применяемых в образовательном процессе ИКТ способствует эффективному решению таких задач, как поддержка всех видов познавательной деятельности учащихся, помощь в приобретении знаний, развитии и закреплении навыков и умений, развитие системности мышления обучаемого, а также реализация принципа индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности.

Список литературы

1. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. Креативное образование и креативное тестирование // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014. – № 4. – С. 7-12.
2. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. Инновационные тенденции в образовании: креативное тестирование / Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия Сборник статей: в 2 томах. Ответственный редактор Румянцева Н.М. М.: РУДН, 2014. – С. 362-365.
3. Балыхина Т.М., Хилькевич С.В., Калинина Ю.М., Кролевецкая И.В., Нетёсина М.С., Федоренков А.Д., Юрманова С.А. Научно-методические школы ФПК / Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития Коллективная монография. Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. Москва, 2017. – С. 8-28.
4. Берзегова Л.Ю., Матвеева Т.Ф., Нетёсина М.С. Интерактивные элементы педагогического дизайна на сайте медицинского вуза как средство обучения и воспитания / Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков: коллективная монография. М.: РУДН, 2016. – С. 39-45.
5. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т.Е. и др. – 2-е изд., испр. и доп. М.-СПб.: “Златоуст”, 2001. – 28 с.
6. Жукова И.П., Хапкина А.В., Юрманова С.А. Ботаника: Пособие по научному стилю речи. Тула: Тульский государственный университет, 2000. – 90 с.
7. Кожина М.Н. К основаниям функциональной стилистики / М. Н. Кожина. – Пермь, 1968. – 252 с.
8. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
9. Кролевецкая И.В. Инновационные возможности педагогического тестирования: формы тестовых заданий в программе ARTICULATE QUIZMAKER // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия Сборник статей: в 2 томах. Ответственный редактор Румянцева Н.М. М.: РУДН, 2014. – С. 385-395.
10. Кролевецкая И.В. Использование стандартной офисной программы PowerPoint для создания тренажёров, игр, викторин, квестов по РКИ / Динамика языковых процессов в условиях поликультурного пространства Северного Кавказа: Сборник научных статей по итогам

работы Региональной научной конференции с международным участием.. Армавир: Изд. Ершов Д.С. 2017. – С. 48-57.

11. Куриленко В.Б. Учебно-научные тексты: особенности структуры и языкового оформления // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина. 2006. – № 2. – С. 223-227.

12. Куриленко В.Б. Функционально-коммуникативная организация учебно-научного текста // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский язык нефилологам, теория и практика. 2003. – № 1. – С. 71-79.

13. Куриленко В.Б., Титова Л.А. Обучение учебно-профессиональной коммуникации: методическая школа РУДН // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2010. – № 1. – С. 62-71.

14. Люторович Г.М., Руднева Л.Н., Нетесина М.С. Введение в научный стиль: учеб. пособие для иностр. учащихся (этап довуз. подгот.). СПб. : Златоуст, 2005. – 95 с.

15. Матвеева Т.Ф., Нетёсина М.С., Макарова И.И. Профессионально-ориентированный курс "Русский язык и культура речи" для слабослышащих учащихся ФСПО медицинского вуза: содержание заданий в тестовой форме / Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия Сборник статей: в 2 томах. Ответственный редактор Румянцева Н.М. М.: РУДН, 2014. – С. 223-227.

16. Цыбуля И.П., Юрманова С.А. Развитие абстрактного мышления при изучении научного стиля речи / Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку: Сборник материалов Межрегиональной конференции. Ответственный редактор: О.А. Скрябина. Рязань : Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. 2015. – С. 372-375.

17. Юрманова С.А., Кролевецкая И.В., Федоренков А.Д. Алгеброй гармонию проверим: электронные тренажеры в обучении детей-билингвов русскому языку / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. 2018. – С. 218-233.

Курсовое обучение РКИ в специальных целях

ГЛАВА 31. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ЗАРУБЕЖНЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ: ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УСТНОРЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

Балыхина Татьяна Михайловна
доктор педагогических наук, профессор,
научный руководитель факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

Лингводидактические исследования последних лет, опыт проведения выездных курсов ФПКП РКИ РУДН – как в страны дальнего зарубежья, так и в страны СНГ – свидетельствуют о важности обсуждения проблемы качества подготовки зарубежных преподавателей русского языка как иностранного/ неродного. Проведённый Факультетом повышения квалификации преподавателей русского языка анализ компетенций и потребностей зарубежных педагогов из Израиля, Венгрии (проекты ФПКП 2016 года), Аргентины, Греции, Туркменистана, Молдовы, Грузии, Канады, Мексики, Индии, Вьетнама, Румынии, Таджикистана, Туркменистана, Киргизии, Узбекистана, Армении, Азербайджана (проекты 2017 года) показал актуальность оптимизации педагогического говорения для различных категорий слушателей – педагогов, работающих за рубежом:

- преподающих русский язык как неродной/второй
- преподающих русский язык как иностранный
- преподающих русский язык в дошкольном образовательном учреждении
 - преподающих в школе
 - преподающих в вузе
 - преподающих русский язык детям дошкольного возраста
 - преподающих русский язык детям младшего школьного возраста
 - имеющих учеников с нулевым уровнем владения русским языком
 - имеющих учеников с элементарным и / базовым уровнями владения русским языком
 - имеющих учеников с 1-2 уровнями владения русским языком
 - имеющих свободно владеющих русским языком учеников

- носителей русского языка
- не носителей русского языка
- проходивших повышение квалификации
- не проходивших повышение квалификации
- живущих за границей всю жизнь/давно
- живущих за границей недавно.

Профессиональная речь педагога – одно из главных средств обучения и воспитания. Умение общаться, владение развитыми способностями к профессиональной коммуникации необходимы любому преподавателю, тем более преподавателю русского языка. Вместе с тем профессиональные коммуникативные умения складываются лишь при владении определенной системой знаний о речи, речевой коммуникации, риторических моделях педагогического общения.

Вопросы коммуникативно-речевой деятельности и педагогической культуры преподавателя РКИ как лингвометодического феномена, и в частности способы и приёмы педагогического говорения как вида лингводидактического дискурса, являясь неперенными составляющими курса повышения квалификации, требуют тщательной проработки в аудитории зарубежных педагогов-русистов.

Говорение – вид продуктивной, может быть и реактивной речи. По подсчетам ученых, говорение и слушание в профессиональной речи педагога составляет 98%. Для педагогического говорения как вида лингводидактического дискурса характерно следующее.

На этапе предварительной ориентировки преподаватель уясняет цель и задачи собственного высказывания, определяет его тему, жанр, состав будущей аудитории, образование, возраст, психическое и физическое состояние учащихся. Педагог РКИ оценивает уровень владения учащимися преподаваемым им – русским языком.

На этапе планирования преподаватель продумывает по возможности содержание, построение и речевое оформление собственных высказываний, при этом он учитывает необходимость адаптации своей речи.

Осуществляя говорение, преподаватель пользуется жестово-мимическим кодом.

Преподаватель задействует самоконтроль как в течение всего процесса говорения, так и после него.

Результатом педагогического говорения может быть один из следующих вариантов:

- слушают или не слушают его;
- слушают и понимают;
- слушают, но не понимают.

В процессе педагогического говорения действуют важнейшие психофизиологические механизмы, свойственные процессу говорения вообще:

- механизм репродукции, который обеспечивает воспроизведение готовых и усвоенных структурно-смысловых блоков для того, чтобы осуществить коммуникативную задачу;

- механизм выбора языковых средств, который зависит от смысла сообщения, коммуникативной цели и ситуативного окружения, а также отношений между говорящими, особенностей реципиента, общности жизненного опыта;

- механизм комбинирования, от которого зависят беглость речи и ее новизна, а также в зависимости от темпа, ситуации другие ее качества как продукта, и механизм конструирования смысловых блоков в процессе говорения. Преподаватель конструирует некоторые речевые единицы, осуществляя операции на основе чувства языка; с опытом развивается чувство допустимости той или иной конструкции на данном этапе обучения и в соответствии с уровнем владения учащимися русским языком;

- механизм упреждения, который может реализоваться в двух планах: структурном и смысловом. В структурном плане упреждение возможно на уровне фразы, когда при произнесении первых слов упреждается, антиципируется конструкция фразы, и на уровне сверхфразового единства высказывания, когда также упреждается вся его конструкция, что позволяет порождать высказывание без длительных пауз между отдельными фразами. В смысловом плане упреждение есть предвидение информативных исходов в речевых ситуациях. Такое прогнозирование помогает говорящему эффективнее и оптимальнее строить свое высказывание;

- механизм дискурсивности управляет процессом развертывания функционирования речевого высказывания. Этот механизм позволяет: а) оценить ситуацию в ее отношении к цели; б) воспринимать сигналы обратной связи (реплики собеседника, его невербальное поведение) и принимать решения «на ходу»; в) привлекать необходимые (имеющиеся у преподавателя) знания о предмете говорения, ситуации и т.п. [6, с. 162-166].

Говорение, с точки зрения лингводидактического дискурса, может иметь как запланированный (к примеру, при опоре на конспект урока), так и спонтанный (в силу изменившейся учебной ситуации) характер. В зависимости от этого учитываются следующие собственно методические, психологические, социолингвистические параметры общения:

- участники,

- место,
- тема,
- цель общения,
- набор речевых единиц, чтобы обеспечить понимание,
- уровни языковой и коммуникативной компетенции.

Однако целью ситуативного говорения педагога остается, тем не менее, обучение иностранца стандартному, стереотипному речевому поведению.

Говорение в педагогическом взаимодействии – двусторонний процесс, в котором, с одной стороны, преподаватель, воздействуя на собеседника, добивается поставленной цели: привлечь внимание учащихся, «втянуть в речь»; с другой – побуждение к «выходу» учащихся в говорение.

Преподаватель, организующий коммуникативную работу учащихся, должен руководствоваться следующими правилами: стимулировать активность учащихся, заинтересованность их, все время поощряя, подбадривая и оценивая их речевую деятельность; не подменять учащихся; не перебивать; не критиковать; создавать на занятиях доброжелательную обстановку.

Педагогу, таким образом, необходимо представлять собственные стратегии и тактики в педагогическом говорении. Достаточно наглядно это показано в схематическом выражении [1, с. 65] (табл. 1).

Таблица 1

Задачи, которые необходимо выполнить говорящему	Что надо знать говорящему для выполнения задач
Привлечь внимание слушающего	Речевые клише привлечения внимания
Войти в контакт (выйти из контакта) с собеседником	Речевые клише, невербальные средства контактоустановления
Расположить к себе слушающего	Формулы речевого этикета, соответствующие ситуации; невербальные средства
Заинтересовать собеседника	Как выяснить интерес, темы
Удержать внимание слушающего	Формулы вовлечения собеседника в речь
«Втянуть» в речь, «разговорить»	Как задавать вопросы
Выяснить мнение	Как узнавать мнение собеседника
«Втянуть» в обсуждение, (дискуссию, диспут)	Как выражать согласие/несогласие с мнением, высказывать противоположное суждение

Вызвать нужную (зависящую от цели) конечную реакцию собеседника	Стандарты общения в разных ситуациях у носителей языка
---	--

Развивая у иностранных учащихся навыки говорения на русском языке, преподавателю самому требуется владеть умениями, необходимыми для педагогического говорения (табл. 2). К их числу можно отнести:

Таблица 2

Умения	Способы, развивающие умения
1. Технические. Артикуляционные (правильное произнесение звуков, интонация, ритмика). Соотнесение слова с его артикуляционным оформлением	Имитация. Знание механизма получения нужного звука, интонации. Подвижность артикуляционного аппарата (язык, губы). Знание ритма. Заучивание, многократное проговаривание слов и фраз (память)
2. Языковые. Знание слов, грамматических форм	Анализ слов и форм. Проговаривание многих ситуаций с использованием данных моделей – автоматизация
3. Речевые. Соотношение речевых моделей и ситуаций	Проигрывание многих ситуаций с использованием данных моделей – автоматизация
4. Коммуникативные. Соотношение отбора фраз с целью высказывания (от цели, от смысла – к фразе)	Перенос фразы с заученных ситуаций на новые (навык переноса). Решение проблем, задач (Коммуникативность. Артистизм. Догадка. Реактивность)

Недооценка целенаправленной организации педагогического говорения по содержанию и по форме приводит в учебной работе к следующим негативным позициям.

Во-первых, недостаточно времени отводится на уроке для данного вида деятельности; у студента нет возможности говорить на каждом уроке; преподаватель, давая задание разыграть диалоги или выступить с монологом, разрешает студенту читать написанный текст; нередко говорением считается выученный наизусть и продекламированный студентом диалог (или текст). Однако это не говорение – это проговаривание заученных фраз. Не исключая такой работы, особенно на начальном этапе, нужно дополнить ее заданиями, ориентированными на самостоятельное решение проблемных ситуаций с использованием усвоенного ранее материала; часто пересказ прочитанного (прослушанного) текста квалифицируется как говорение. Вместе с тем

такая работа над текстом становится собственно говорением при условии, что студенты самостоятельно решают (обсуждают, дискутируют, дебатировать и т.д.) проблему, связанную с содержанием текста; преподаватель не всегда проводит студента через три стадии работы: формирование языковой, речевой и коммуникативной компетенции. Чаще всего отсутствует третья ступень работы. Преподаватель читает, комментирует текст, предлагает студентам выучить нужные модели, затем студенты «разыгрывают» или пересказывают текст, и на этом работа прекращается. Студентам не предлагается самостоятельная деятельность, связанная с решением собственно коммуникативных задач [1, с. 76]; у преподавателя «нет времени» на то, чтобы студенты свободно беседовали; чаще всего преподаватель – сам лидер общения: он задает вопросы, направляет беседу. Это приучает студентов к пассивной роли собеседника;

Во-вторых, далеко не всегда преподаватели контролируют и оценивают владение устными формами речи (говорение и аудирование), предпочитая поддающиеся статистике контрольные по грамматике. Следствием этого может стать нежелание учащихся тщательно работать над устной речью, слушать аудиозаписи; они могут предпочесть «отмалчиваться» при работе над диалогами и в беседах, не обращать внимания на свои фонетические и интонационные ошибки. Об этом, как нам кажется, справедливо рассуждают авторы статьи «Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления» [7, с. 144-154].

Будучи средством обучения, устная речь преподавателя не должна превалировать на уроке, а сам преподаватель – особенно на продвинутых этапах обучения – не должен стремиться стать «речевым лидером». От него требуется чаще передавать эту роль учащимся: обращение с предложением задавать вопросы, включаться в беседу, дискуссию.

Настоящее, реальное говорение – это такая ситуация, когда речь как бы творится на глазах у учащихся. Это порождает определенные трудности. Поэтому особенности педагогического говорения могут проявляться в оговорках, в различного рода перебивках, в наличии различных пауз. Следует сказать, что пауза в педагогической речи на занятиях по русскому языку как иностранному выполняет разнообразные функции, представляет собой емкую по содержанию характеристику речи. Это может быть пауза при сообщении важной информации; пауза при переходе от одного этапа урока к другому; паузы, которые «держат» внимание учебной группы; паузы подчеркнутого молчания, в случае, когда ученики невнимательны или нетактичны и т.д. Умение соблюдать нужную и правильную паузацию – элемент коммуникативной культуры преподавателя РКИ.

Еще одной особенностью педагогического говорения является наличие в речи клише, типовых конструкций (при умении свободно выбирать языковые конструкции в соответствующей ситуации). К речевым клише относятся слова-приветствия, слова-организаторы учебных действий и т.д.: *здравствуйте, садитесь, проверим домашнее задание*. Многократность использования типовых конструкций в речи преподавателя русского языка позволяет учащимся усваивать необходимые для учебного общения речевые и языковые единицы задолго до того, как они будут системно представлены в материалах соответствующего урока.

К особенностям педагогического говорения можно отнести использование лаконизма, экономного говорения, с одной стороны, и избыточности речи, многословия – с другой. Как уже указывалось, опытный учитель планирует и проводит занятие так, чтобы максимально много на уроке говорили учащиеся. Педагог объявляет тему урока, исправляет ошибки. Его комментарий должен быть взвешенным, немногословным, так чтобы не отвлекать внимание учащихся от основной задачи урока – формирования языковых и коммуникативно-речевых навыков и умений иностранного учащегося.

Педагогическое говорение должно быть выразительным и эмоционально-оценочным, поскольку именно так педагог выражает свое отношение к успехам/недочетам в работе ученика (*я рада (рад), отлично, хорошо...*).

Педагогическое говорение не может быть монотонным, в речи желательно использовать невербальные средства общения: голосовые (фонационные), кинесические (жесты, мимика), язык принятых в данной ситуации телодвижений. Учащиеся вместе с реакцией педагога, когда он улыбается, хмурится, пожимает плечами, обучаются языку русских жестов, в результате достигается соотношение языкового материала с лингвострановедческими реалиями (жестами) русского языка.

Умение говорить проявляется в скорости предъявления речевых сообщений. Преподавателю важно помнить, что условия восприятия звучащей речи благоприятны в том случае, когда темпы говорящего и слушающего совпадают. Как слишком быстрый, так и медленный темп оказывает отрицательное влияние на процесс восприятия звучащей речи. При этом необходимо иметь в виду, что ускорение темпа речи может вызвать ухудшение качества произношения. При решении вопроса, в каком темпе лучше говорить на занятии по русскому языку как иностранному, необходимо учитывать следующее:

– темп речи не является постоянной величиной, он характеризуется большой вариативностью, которая определяется условиями общения,

содержанием и степенью смысловой важности высказывания, индивидуальными особенностями говорящего. «Речь наша не всегда одинакова: она изменяется в зависимости от того, к кому мы обращаемся, в каких условиях и с какой целью» [12, с. 20];

- необходимо определить конечные цели обучения русскому языку и в плане приема информации в определенном темпе;

- иметь в виду параметрические данные об особенностях темпа русской речи в различных ситуациях и сферах общения.

Темп педагогической речи складывается из двух компонентов: средней длительности слога и длительности пауз. В русской речи различаются медленный, средний и быстрый темп. Средняя величина медленных темпов составляет 120 слогов в минуту, средних – 250 слогов в минуту, быстрых темпов – 400 слогов в минуту. Речь диктора по радио звучит со скоростью 270-280 слогов в минуту. Темп лекторской речи лежит в пределах 120-310 слогов в минуту. Речь преподавателя на практических занятиях РКИ должна быть естественной: для начала обучения рекомендуются средние величины медленных темпов, которые характерны для носителей языка. Далее решать вопрос, с какой скоростью говорить, надо с учетом целей и задач обучения. Например, если ставится задача обучения синхронному переводу сообщений общественно-политического характера или аудированию радио-, телепередач, то необходимо сформировать у учащихся навыки и умения аудирования сообщений, предъявляемых со скоростью 270-280 слогов в минуту [10, с. 38].

Свобода говорения преподавателя проявляется и в учете особенностей восприятия звучащих текстов. Психологи считают, что после 4-7 минут звучания речи начинается сенсорное утомление учащихся. Для начального этапа рекомендуются предъявлять сообщения, длительность которых колеблется от 1,5 до 7-8 минут. С течением времени, с приобретением речевого опыта учащимися сообщения преподавателя могут звучать до 40-45 минут.

Неоднократное предъявление одного и того же сообщения улучшает его понимание. В процессе обучения преподавателю важно стремиться приблизить учебные условия общения к реальным, поэтому необходимо сформировать навыки и умения аудирования сообщений, предъявляемых однократно.

Монологическая речь как разновидность лингводидактического дискурса используется преподавателем РКИ в объяснительных целях (объяснительный монолог), с оценочной функцией.

Следует оговорить то, что монолог объяснительного типа не столь характерен для дискурса педагога-русиста. Вместе с тем, к примеру, на

продвинутом этапе преподавателю русского языка иногда требуется прокомментировать устойчивые выражения, архаизмы, заинтересовавшие учащихся реалии русского быта и др. Поэтому важно во время аудиторного занятия уметь достаточно кратко сообщать новое, ранее неизвестное знание о том или ином явлении русского языка, при этом нецелесообразно без особой причины прибегать к синонимическим оборотам, меняя каждый раз форму своего объяснения.

При объяснительном монологе преподаватель должен создать такую ситуацию, когда он не просто передает информацию, но организует соответствующее речевое поведение учащегося. Педагог должен владеть социальной перцепцией (А.Н. Леонтьев) или «чтением по лицу»; понимать по внешним признакам психическое, эмоциональное состояние учащегося, умело сочетать в речевом общении элементы вербального и невербального поведения.

Одной из особенностей объяснительной речи учителя является ее популяризация. К приему популяризации можно отнести использование *риторических восклицаний*, служащих для побуждения учащихся разделить мнение педагога, *повторов-актуализаторов* (воспроизведение речевого отрезка в той же лексико-синтаксической форме, но, возможно, с более яркой интонационной модуляцией), аналогий (речевой прием соотнесения абстрактных понятий с наглядным, понятным и доступным для учащегося предметом).

Коммуникативная культура преподавателя-русиста проявляется в его умении ставить, задавать, формулировать вопросы. Учительский вопрос – один из ведущих речевых приемов урока неродного языка. Функции вопроса в общении и поведении многообразны: это и способ получения информации (*информационный вопрос*), и способ подтверждения предположения (*подтверждающий вопрос*), и организующее средство, например, «зачин» одного из фрагментов урока (*вступительный вопрос*), и средство проверки внимательности учащихся (*контрольный вопрос*). На уроках РКИ «используются» закрытые – открытые – зеркальные, однополюсные – встречные – альтернативные вопросы, вопросы для ориентации, ряд других.

Преподаватель РКИ через постановку вопроса решает дидактические задачи, в том числе понимание вопросов разных типов, при этом важна как семантика, так и просодия вопроса. Так, при проверке домашнего задания, материала предыдущего урока, то есть при проведении устного «опроса», при выполнении упражнений на активизацию языковых или речевых знаний, навыков, умений – просодические средства, избираемые преподавателем при формировании

вопроса, как правило, включают пословное акцентирование, повышение громкости, замедление темпа за счет «растягивания» гласных.

Иной интонационный рисунок будет иметь так называемый *вопрос-припоминание*, когда педагогом как бы нарушается некая традиционная «иерархия» отношений с учащимися и он «перевоплощается» в равноправного собеседника. Е.А. Земская называет эту речевую тактику «приемом маски»: «расслабленный голос», мягкие акценты (логические ударения) [5]. В случае допущенных учащимися ошибок в ответе преподаватель может прибегнуть к *вопросам-импровизациям* («экспресс-вопросам» – О.А. Мейер), то есть к вопросам, формулируемым по ходу ответа учащегося, чтобы добиться от последнего правильного ответа. В таком случае «тон» вопроса демонстрирует повышенную степень «требовательности», акцент восходящий, логическое ударение падает на вопросительные слова, конец вопроса-импровизации, цель которого – добиться исправления ошибки, наиболее интенсивен.

Часто по ходу объяснения нового материала преподаватель-русист прибегает к проверке прочности ранее сформированных навыков, к проверке своего рода языкового и речевого «архива», задавая вопрос «между прочим», «кстати» или «ассоциативный» вопрос.

Выразительная речь отличает лингводидактический дискурс преподавателя РКИ, работающего на основном и продвинутом этапах обучения иностранцев русскому языку. Несмотря на то, что на этих этапах уровень владения языком учащихся-иностранцев много выше, чем на базовом и среднем (I сертификационном) уровнях, роль мотивирующего фактора не снижается, учитывается в коммуникативной деятельности педагога. На основном этапе, когда учащимися отчасти преодолен коммуникативно-речевой барьер, от преподавателя-русиста требуется научить студентов действовать на основе имеющегося языкового материала.

Роль просодии – как системы фонетических средств: высотных, силовых, временных, включающих речевую мелодию, ударение, тембральные характеристики, ритм, словесные тоны, паузацию, – значительна [3].

Так, эмоционально-экспрессивный рисунок нередко встречающихся в преподавательской практике и следующих друг за другом вопросов, получивших – по причине «нанизывания» одного вопроса на другой – название «дубитации» (см. [8]), характеризуется быстрым темпом, подчеркиванием вопросительных слов, некоторым замедлением речи при произнесении последних, равновысоким тоном речи. Задача данной «серии» преподавательских вопросов – побудить к

ответу, заставить вспомнить изученное, настроить на речевую деятельность.

Чтобы «оживить» внимание учебной группы, восстановить коммуникативный и психологический климат, создать «иллюзию» диалога, в преподавательской речи могут быть использованы вопросы-объективации, то есть такие суждения в вопросительной форме, на которые отвечает сам преподаватель. Интонация подобных вопросов не столько вопросительная, сколько утвердительная, приближающаяся к интонации рассуждения. Концентрация внимания учащихся достигается через восходящие акценты, предшествующие конечному, нисходящему. Вопрос обычно членится на синтагмы, но не смысловые, а фонетические. Восходящий тон растянут, служит речевым доказательством желания педагога удержать интерес учащихся («*Интересно... Что об этом думает наша Камилла?*»).

Для устной речи преподавателя РКИ характерно определенное количество повторов, переформулировок отдельных положений учебно-научных высказываний с функцией напоминания, разъяснения, справки, комментария. Типичной также является ситуация использования незапланированных фрагментов речи педагога, связанных с неожиданной реакцией адресата-ученика.

Наиболее типичными спонтанными высказываниями в учебно-научном педагогическом общении являются высказывания (фразы), в частности, справочные, комментирующие, дивертивные.

В речи преподавателя справочную функцию выполняют фразы, конкретизирующие основное содержание; достаточно развернутые фрагменты текста, не запланированные заранее, но актуальные в конкретных речевых ситуациях. Это разъяснение значений терминов, особенностей анализируемых явлений, дидактических форм (*не уместилось, я вот тут записала*), порядок выполнения упражнений, справки об источниках материала? Например: «...*обозначьте суффикс, если есть – приставку, если нужно – другие особенности*».

Комментирующие высказывания встречаются в ситуациях, которые характеризуются разнонаправленной деятельностью педагога: адресатом речи могут быть одновременно вся учебная группа и отдельный учащийся.

К разновидностям таких фраз относят фразы, комментирующие:

– особенности дидактического материала, например: *поработаем с таблицей на странице 16*;

– собственную деятельность, например: *пожалуй, лучше сделать упражнение 8*;

– деятельность учащихся, например: *подумайте как следует, не спешите*;

– фразы, мотивирующие последующее речевое воздействие, например: *повторим, кто забыл, как образуется от этих глаголов форма совершенного вида.*

Необходимый компонент речи преподавателя дивертивные фразы (от лат. *divertive – разный*). Они произвольно «включаются» в основной текст и возникают в том случае, если говорящий отвлечен от темы помехами, непредвиденным изменением коммуникативной ситуации. С помощью дивертивов педагог также организует общение с учебной группой (как с коллективным адресатом) и с отдельным учащимся, когда тот невнимателен, не понимает задания, т.е. отклоняется от образа «идеального адресата». Например: *Работаем! Выполняем упражнение! Рано ты закрыл тетрадь. Обратите внимание, и ты тоже, текст нужно пересказать от третьего лица.*

Дивертивные фразы выполняют функцию организации педагогической деятельности.

Особым средством организации учебного общения являются повторы, прежде всего они создают эффект непрерывности речи, непрерывности общения. В речи преподавателя РКИ можно выделить следующие повторы фрагментов речи:

- учащегося – с целью оценки, усиления информативности, завершения речевого акта;
- собственной – с целью усиления информативности или уточнения высказывания.

К повторам уточняющего характера следует отнести повторы, выражающие отношения:

- часть – целое: *Какое окончание мы будем писать в этих словах?;*
- неопределенное – определенное: *Какую форму мы используем здесь? Форму «лучше», «лучший»?;*
- нейтральная номинация – образная номинация: *Какого же правила, какого секрета мы не знаем?;*
- конкретное – конкретное: *Опишите, куда идут друзья? Расскажите по картинке, куда они идут?;*
- общее – конкретное: *Повторим правило. Что передают глаголы несовершенного вида? Какие передают значения?;*
- общее – конкретное – иное общее: *в русском языке, в русской грамматике, в теории языка выделяются однокомпонентные предложения: здесь продают газеты;*
- а также повторы, выраженные нетерминологической лексикой и термином: *напишите, составьте схему, транскрипцию к этому слову.*

Исследователи диалога как разновидности педагогического говорения утверждают, что диалог есть речевое произведение, в котором

двое говорящих как бы создают одну мысль [2, с. 39-147]. На осуществление успешного учебно-педагогического диалога влияет обстановка общения, содержательно-тематическая сторона общения, социально-коммуникативные отношения, роли участников общения.

В данных ситуациях речь учителя рассчитана на коллективного адресата, «массово-адресована», поэтому она «подстраивается» под учащихся, под степень их обученности. Педагогический диалог характеризуется относительной неподготовленностью, ситуативностью, что проявляется в отборе лингвистических средств для осуществления диалога, а также мимико-жестикуляционных и интонационных приемов. На фонетико-интонационном уровне это может находить проявление в сокращении слов, фраз, в меньшей четкости произношения, в некоторой лингвистической бедности диалога, поскольку компенсирующую роль выполняют жесты и мимика [11, с. 47].

Грамматическая сторона диалога характеризуется отсутствием причастий, деепричастий, кратких форм прилагательных, что объясняется трудностью их восприятия при устном общении. С другой стороны, непосредственный контакт педагога и учащегося предопределяет частотное употребление частиц, междометий, союзов, вводных слов (все это нужно соотносить с этапом обучения и уровнем владения учащимся русским языком).

Реализуется так называемая перемежающая форма общения – реплицирование, обмен репликами участников учебного диалога. Как известно, существуют реплики-стимулы и реплики-реакции. В совокупности они образуют диалогическое единство, поэтому реплика-стимул педагога должна быть ясной и прозрачной, для того чтобы состоялась на нее реакция учащегося.

На занятии по русскому языку как иностранному преподаватель, обращаясь к учащимся, преследует разные цели: обсудить что-либо, убедить в чем-либо, проинформировать о чем-либо, возразить по поводу чего-то, побудить к речевому или какому-либо другому действию, запросить информацию, потребовать уточнить ее, выразить одобрение или несогласие. Коммуникативные цели определяют появление различных функциональных типов диалога: диалога-сообщения информации, диалога-запроса (получения) информации, диалога-побуждения, диалога-расспроса. Все четыре функциональных типа диалога в совокупности требуют проявления общих коммуникативных умений: анализа и оценки различных учебно-речевых ситуаций, уместного использования как вербальных, так и невербальных средств общения. Кроме общих, каждый тип диалога предполагает проявление следующих частных коммуникативных умений:

– диалог-сообщение информации: умение построить информативно значимый текст; умение логически мыслить и правильно реализовать свой замысел на произносительном уровне; умение привлечь и удержать внимание, в частности, правильно обратиться к учащемуся/учащимся;

– диалог-запрос информации: умение ставить и задавать вопрос; умение правильно интонировать высказывание; умение уместно использовать разнообразные реплики-стимулы; умение правильно соблюдать паузы в речи; умение запросить дополнительную информацию;

– диалог-побуждение: умение правильно сформулировать и в соответствующей тональности произнести просьбу, приказ; умение уместно употреблять побудительные предложения в реплике-стимуле; умение уточнить задание;

– диалог-расспрос: умение самоопределяться по поводу получаемой информации; умение формулировать проблемные вопросы, поддерживающие диалог; умение выстроить коммуникативно-целесообразную стратегию и тактику речевого поведения в ситуации лингводидактического дискурса.

На занятии по РКИ интенсивное речевое взаимодействие между преподавателем и учащимися выражается чаще всего в диалоге-согласии, при котором коммуниканты занимают общие или сходные позиции и дополняют друг друга. Этим достигается более глубокое взаимопонимание и поставленная цель в разрешении проблемы: преподаватель не повторяет высказанные учащимися мысли и, тем более, их речевое оформление, а, опираясь на них, развивает тему новыми суждениями, обогащает новым фактическим материалом.

Преподаватель РКИ, совершенствуя собственную речевую деятельность, ведет внутренний диалог с самим собой, а также с воображаемым собеседником [9, с. 3]. В процессе внутреннего диалога педагог решает творческие задачи (задает себе вопросы, находит и дает на них ответы, приводит самому себе возражения), что отражает те реальные изменения в сознании человека, которые происходят в процессе его духовного развития, иногда даже за весьма продолжительное время, отделяющее вопрос от ответа (Там же, с. 14). В процессе внутреннего диалога специалисту, сопоставляющему разные точки зрения, приходится делать вывод, формулировать собственную позицию. Внутренний диалог может протекать в форме диалога-исследования, диалога-спора, научной беседы.

Успеху педагогического общения может препятствовать проникновение в процесс преподавания языка псевдиалога (разговор при отсутствии заинтересованности во взаимопонимании) и фатической беседы (бессодержательный диалог), которые проводятся в отсутствие

диалогических отношений и представляют собой как бы выродившуюся форму диалога. На занятиях русского языка как иностранного невозможно безразличное отношение к содержанию, факту общения, необходимое «лишь в качестве средств для реализации тяги к общению» [4, с. 159].

Еще раз подчеркивая мысль о том, что преподаватель РКИ сам является олицетворением адекватного средства обучения, полагаем, что он призван овладеть конкретными знаниями и умениями в области орфоэпии, ритмики, интонации. Так, не всегда обращается внимание при педагогическом говорении на переключение артикуляции в пределах фонетического слова. Отсюда – неизбежная нечеткость речи, невыполнение поставленной коммуникативной задачи адекватными средствами. Поскольку основная цель обучения русскому языку, а следовательно, и деятельности преподавателя на уроке – формирование коммуникативно-речевой компетенции иностранных учащихся, умения продуцировать, репродуцировать, понимать тексты, представленные в звучащей, устной или письменной форме, постольку педагогическое говорение не следует строить как формальное, оно должно обладать целостностью формы и содержания.

В проведенной нами экспериментальной работе выявлено, что не все преподаватели, ведущие, к примеру, занятия по практикуму научной речи, знают и могут воспроизвести в речи характерные черты научных текстов: описаний, повествований, рассуждений; не владеют речевыми тактиками планирования и реализации учебно-научной монологической и диалогической речи.

Обращаясь к этому вопросу, остановимся на том, как в речи педагога должен быть представлен рассказ о событиях, развивающихся действиях, то есть повествование. Обычно к такого рода монологам преподаватель РКИ прибегает в обучении при иллюстрации биографий ученых, при рассказе о возникновении, становлении того или иного учения и т.д.

Известно, что для сообщений такого плана характерны глаголы совершенного вида в прошедшем времени (*родился, поступил, увлекся, уделил внимание; возник, связан* и т.д.); глаголы несовершенного вида в настоящем времени: так называемое – настоящее историческое (*намечает, поступает* и т.д.); обстоятельственные слова (*в... году, через год, в... годы* и т.д.).

При построении повествования широко используются анафорические местоимения, синонимические замены при повторной номинации; монотемное построение, когда один и тот же субъект характеризуется через разные действия (*T1-P1, T1-P2* и т.д., где *T* – тема, *P* – рема) либо наличествует последовательная тематизация ремы (*T1-P1,*

T2 (из P1) – P2 и т.д.: «Мы знаем, что развитие морфологии (T1) тесно связано с развитием грамматики (P1)» «В XIX веке в грамматической науке (T2 из P1) выделились два направления (P2)» и т.д.)

Строя рассуждение, преподавателю русского языка, важно четко представлять, что в его речи необходимо отразить причинно-следственные отношения между событиями, фактами, явлениями, отношениями реальной или гипотетической обусловленности, сопоставление, сравнение, противопоставление событий, фактов, явлений.

Как известно, цель рассуждения – объяснить, доказать определенный взгляд на вещи, проблему. Этого позволяет достичь «трехчленная» организация речи: 1) тезис (проблема) – аргументы (примеры) – вывод (итог) либо 2) гипотеза (допущение) – антитезис (опровержение) – вывод. Преподавателю следует уметь дозированно использовать средства организации речи (*рассмотрим вопрос; предположим, что ..., можно согласиться; неверно, что; напротив, таким образом* и т.д.)

Для речи преподавателя, носящей характер описания, также необходимо логическое построение, обусловленное канонами данной формы представления информации: констатация факта, отнесение его к ряду подобных, указание на состав, структуру, квалификационные характеристики, указание на место факта внутри других и т.п.

Чтобы иметь сформированные структурно-организационные умения построения беседы, полилога, а в силу этого и умения содержательного плана, педагогу целесообразно отчетливо представлять модель организации беседы, обсуждения и речевые реализации коммуникативных задач, интенции, требуемые для осуществления беседы, обсуждения, полилога. Например:

1) введение в проблематику: а) указание на актуальность поднятой проблемы (*Темой нашей дискуссии является актуальная проблема (чего?); Мы собрались, чтобы обсудить актуальную проблему (чего?) и т.п.*), или б) краткое изложение истории проблемы (*Начало изучения данной проблемы было положено в трудах такого-то ученого еще в (дата); Большой вклад в развитие вопроса (о чем?) внесли такие-то ученые; В наше время проблема продолжает быть актуальной, так как ... и т.п.*), или в) изложение разных точек зрения на известную актуальную проблему (*Сейчас одна из важнейших проблем – это проблема ...; Существует несколько точек зрения на эту проблему: одни за ..., однако другие высказываются против ...; По этому вопросу существуют разногласия; в этом вопросе нет единства и т.п.*);

2) уточнение восприятия информации: а) переспрос собеседника (*Повторите, пожалуйста, еще раз ...; Что вы имеете в виду? и т.п.*); или

б) просьба к собеседнику объяснить свою позицию по вопросу о ... (*Хотелось бы, чтобы вы уточнили свою позицию по вопросу о ...; Что вы еще можете сказать по этому поводу? и т.п.*); или в) просьба к собеседнику прояснить чью-либо точку зрения (*Вы тоже так считаете? А как вы думаете? Что вы об этом думаете? и т.п.*);

3) поддержание контакта с собеседником: а) привлечение внимания собеседника (*прошу вас ...; согласитесь, что ...; вы считаете, что + перефразирование мысли собеседника, и т.п.*); б) запрос информации о мнении собеседника (*Каково ваше мнение? Интересно услышать ваше мнение и т.п.*); в) стимулирование собеседника к выражению своей позиции (*Я вас внимательно слушаю; то, о чем вы говорите очень интересно и т.п.*); г) ограничение активности собеседника (*извините ...; разрешите вас прервать ...; простите, можно задать вопрос? и т.п.*); д) просьба о коррекции способа передачи информации (*пожалуйста, помедленнее/погромче, будьте добры, не так быстро ... и т.п.*);

4) собственное включение в беседу: а) просьба разрешить выступить (*разрешите мне выступить; разрешите мне сказать несколько слов ... и т.п.*); б) присоединение к уже высказанной точке зрения (*я тоже так считаю; здесь наши мнения совпадают ... и т.п.*); в) выражение сомнения в достоверности информации (*это вызывает сомнение ...; нет полной уверенности ... в том, что ...; я не совсем уверен в этом ... и т.п.*); г) выражение несогласия с собеседником (*Нам представляется, что ... не прав; я думаю иначе; я придерживаюсь иной точки зрения ... и т.п.*); д) выражение возражения (*вызывает возражение ...; мне хотелось бы возразить; у меня есть возражение и т.п.*); е) опровержение чужого мнения или положения с приведением контраргументов (примеры-иллюстрации; ссылки на известных ученых; отсылки к общему опыту участников диалога): *начнем с того, что покажем ...; а теперь обратимся к ...; как уже говорилось ...; в подтверждение сказанного приведем пример ...; это положение можно проиллюстрировать рядом примеров ...; некоторые исследователи считают, что ...; согласно учению ...; как вы знаете ...; как вы помните ...; и т.п.*; ж) объяснение своей позиции (*я думаю, что ...; как нам представляется...; на наш взгляд ...; с нашей точки зрения ... и т.п.*); з) самокоррекция (*я имею в виду ...; я хотел бы сказать ...; я не совсем точно выразился ...*);

5) подведение частных и общих итогов обсуждения, обобщения, высказанные в ходе обсуждения информации; расстановка акцентов (*итак, таким образом ...; на основании сказанного выше ...; необходимо сделать вывод о ...; обобщая сказанное ...; сделаем вывод ... и т.п.*).

Таким образом, в ряду требований к профессионально-педагогической подготовке преподавателя РКИ, к его лингводидактическому дискурсу весомая доля принадлежит навыкам и умениям владения монологической и диалогической речью как средством обучения иностранцев русскому языку и средством управления этим процессом. Моделировать ситуации общения, структурировать типы монологов, диалогов, полилогов, определять степень адекватности коммуникативных решений учащихся поставленным задачам, исправлять и предупреждать смысловые, логические, языковые, речевые ошибки преподаватель может в том случае, если у него сформированы необходимые для этого компетенции. И если данные компетенции требуется формировать у начинающего преподавателя РКИ, то для всех названных выше категорий слушателей, даже опытных педагогов, актуальными, как показали наши исследования, являются:

- знания и умения в области орфоэпии, ритмики, интонации;
- знание особенностей современной речи носителей языка;
- современная лексика;
- речевые клише, стереотипы речевого поведения, соответствующие ситуации формулы речевого этикета, стандарты общения в разных ситуациях у носителей языка, принятые у русских средства невербальной коммуникации.

Список литературы

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык. Курсы, 2004. – 255 с.
2. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 383 с.
3. Балыхина Т.М., Балыхин М.Г. Глава 4. Звучащая речь преподавателя русского языка как иностранного в контексте стандартизации образования / Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития. Коллективная монография. Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. Москва, 2017. – С. 47-59.
4. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. – Рига: Аводс, 1985. – 148 с.
5. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1987. – 237 с.
6. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 220 с.

7. Зимняя И.А., Китросская И.И., Мичурина К.А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. – М., 1991. – С. 144-154.

8. Культура русской речи. Учебник для вузов / Под ред. проф. Л.К. Граудиной, Е.Н. Ширяева. – М.: Изд-во НОРМА, 2000. – 560 с.

9. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. – Минск: Университетское, 1983. – 80 с.

10. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зазюна. – М., 1989. – 302 с.

11. Сиротинина О.Б. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи: Практикум для студентов-иностранцев подготовительных вузов (филологический профиль): Учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 64 с.

12. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. – М.: Наука, 1957. – 258 с.

ГЛАВА 32. ЯЗЫКОВЫЕ ПОТРЕБНОСТИ МИГРАНТОВ КАК ВЕКТОР РАЗРАБОТКИ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Нетёсина Марина Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры педагогических измерений (тестологии)

факультета повышения квалификации

преподавателей русского языка как иностранного

Российского университета дружбы народов,

Москва, Россия

E-mail: netesinam@mail.ru

Языковые потребности мигрантов в межличностной и профессиональной коммуникации определяются рядом факторов. Первый фактор – сферы профессиональной занятости мигрантов. По мнению социологов [3], актуальна подготовка мигрантов к решению возникающих в процессе их трудовой деятельности в этих сферах различных задач: творчески трудиться, быстро адаптироваться, прикладывать приобретённые умения и знания в условиях изменяющихся требований к профессиональной деятельности

Согласно сведениям ФМС РФ, Росстата, ВШЭ, фонда «Миграция XXI век», социологической службы «Среда», Международного альянса «Трудовая миграция», 37% трудовых мигрантов заняты в строительстве,

30% в торговле, 10% в промышленности, 7% в сельском хозяйстве, 5% в транспорте, 11% в других отраслях [20]. Для будущей трудовой деятельности учебных мигрантов актуален ещё более широкий круг задач в соответствии с получаемыми профессиями. Так, учащиеся из Казахстана, Таджикистана, Кыргызстана, Узбекистана, Азербайджана, Украины получают специальности: электрогазосварщик, бурильщик, сестринское дело, менеджер, педагог, кондитер, программист автоматизация и инноватика, инженер-технолог в области пищевой промышленности; технический ремонт и обслуживание автотранспорта, сетевые связи и системы коммутации, монтаж и эксплуатация промышленного оборудования, геофизик, электрические машины и аппараты, разработка нефтяных и газовых месторождений, электрик, информационные технологии, мастер по обработке цифровой информации, техник-программист (выборка по трём городам России) [7].

Второй фактор – предъявляемые к коммуникативной компетенции иностранных граждан требования, зафиксированные в ряде документов [14, 25, 10 и пр.].

Иностранный гражданин должен:

- уметь читать разные по объёму тексты (разного тематического содержания, например: объявления в газете, надписи, указатели, рекламу и др.), должен уметь определять тему прочитанного, должен уметь анализировать и интерпретировать прочитанное;
- уметь писать на русском языке (должен уметь заполнять анкеты, бланки с разным содержанием и другое); ситуации, обозначенные в заданиях, встречаются в официально-деловой, профессиональной и социально-бытовой сферах общения;
- понимать и выделять на слух основное содержание и основную мысль (уметь выделять интенцию) монолога и диалога (понимание основных коммуникативных намерений его собеседников); ситуации, обозначенные в заданиях, встречаются в профессиональной и социально-культурной и социально-бытовой сферах общения;
- уметь связно и логично высказываться, отвечать на вопросы, должен уметь создавать монологические сообщения на заданную тему; тематика заданий (ситуаций) ограничена официально-деловой, социально-бытовой и профессиональной сферами общения;
- владеть лексическим минимумом в объеме 850 единиц, уметь применять этот минимум в речевой деятельности.

Трудовые мигранты, работающие в сфере жилищно-коммунального хозяйства (ЖКХ), торговли и бытового обслуживания, обязаны подтверждать свое знание русского языка – государственного языка Российской Федерации – в объеме не ниже базового уровня. При этом

уровень коммуникативной компетенции определяется такими способностями мигрантов, как:

- участие в коммуникации а) в профессионально-трудовой сфере общения в качестве специалиста/должностного лица; б) в социально-бытовой, социально-культурной и официально-деловой сферах общения в качестве члена определенного социума;
- достижение коммуникативных целей в актуальных для него ситуациях общения;
- осуществление речевого общения в рамках актуальной для данного уровня тематики;
- создание речевого продукта, качественные параметры которого соответствуют норме и узусу современной русской речи.

В-третьих, что касается уровня владения русским языком, то, к примеру, результаты одного из многочисленных исследований – опроса трудовых мигрантов в очередях ФМС, проведённого некоммерческой исследовательской службой «Среда», показали, что этот уровень в реальности ниже, чем считают сами информанты. Половина опрошенных считает, что они читают (51%) и пишут (48%) по-русски свободно, меньше половины указывают на наличие "некоторых затруднений" с навыками чтения и письма. По мнению же проводивших исследование, среди респондентов всего 34% говорящих свободно на русском языке, а остальные испытывают те или иные затруднения [1].

Современная лингводидактика предлагает для нужд РКИ/РКН набор разнообразных средств и инструментов [8, 17, 18 и др.]. Описываются подходы, принципы, методы работы с мигрантами, детьми мигрантов (работы Т.М. Балыхиной, А.Д. Дейкиной, А.В. Должиковой, О.Е. Дроздовой, И.П. Лысаковой, Е.А. Хамраевой и др.). Нас интересуют типы упражнений, заданий по русскому языку, конкретные приёмы обучения. И здесь, несмотря на разные возраст, языковую практику и опыт обучения, лингводидактические инструменты могут частично совпадать, по крайней мере, если мы рассматриваем усреднённого, или типичного, мигранта и ребёнка мигранта (например, в [16] обосновано лингвистическое и лингводидактическое значение лингвокультурологического портретирования билингвальной/полилингвальной личности; выявлены основные параметры составления такого портрета). Характеристики, включаемые в социолингвистический портрет (социокультурная, социо- и психолингвистическая, также языковая компетенция) мигранта [6], зависят от выделяемых нами (вслед за В.И. Мукомелем, В.А. Ионцевым и др.) параметрами миграции: опыта изучения языков, опыта обучения в стране

предыдущего пребывания, наличия образования и его уровня, профессии, цели приезда, срока пребывания в России и др.

Перечень рекомендуемых для такого ученика типов упражнений и видов деятельности включает следующие:

- традиционные формы (например, работа с текстом: текстовые диктанты и мини-диктанты – пушкинский, географический, исторический, биографический [9]; задания на перевод; лексическая работа: употребление слова а) по аналогии (по образцу) в словосочетаниях, иллюстрирующих лексические отношения, б) в требуемой грамматической форме в минимальных и расширенных контекстах; создание текста или диалога со словами из определённой лексико-семантической группы [23]);
- игровые задания (инсценирование диалогов с вниманием к поведенческим тактикам участников; игра со словом; игра слов (каламбуры) [9] и др.);
- инновационные методы и приёмы обучения, среди которых исследовательская лингводидактика [4].

Названные инструменты используются (выборочно) как при обучении русскому языку как родному, русскому языку как иностранному, так и русскому языку как неродному/ второму. Целый ряд заданий создан специально для нужд РКН: чтение стихотворных произведений с повышенным вниманием к рифме, чтение только рифм стихотворений, запоминание образцовых текстов [9]; перевод, организация двуязычных полилогов, сопоставительный анализ языковых явлений, диалог на одну тему текстов, созданных разными народами [12].

Задействованы задания в тестовой форме (как в России, так и за рубежом):

- контрольные [2, 15, 19, 24 и пр.];
- адаптационные (к примеру, [13, 22]).

Мы предлагаем задания в тестовой форме, построенные с учетом целей использования русского языка, навыков и умений в употреблении языковых средств для реализации определенных тактик речевого поведения в различных актуальных для мигрантов ситуациях общения – межличностного и профессионального. Это задания, которые могут быть использованы не только и не столько как контрольные, но как обучающие. Мы определяем характер заданий как обучающий, исходя из их свойств: форма – тестовая (одиночного, множественного выбора, на установление соответствия, открытого типа), формулировка заданий – развёрнутая (*Прослушайте аудиозапись разговора по телефону между клиентом и администратором фирмы по ремонту бытовой техники. Укажите пункт, который отсутствовал в разговоре*), форма предъявления материала – аудиозапись (в значительной части заданий), тематическое и

лексическое наполнение. Указанные свойства данных тестовых заданий позволяют преподавателю использовать последние как тренировочные: ситуационные задачи, ролевые игры, условно-речевые упражнения.

ЗАДАНИЯ В ТЕСТОВОЙ ФОРМЕ

Задание 1. Прослушайте аудиозапись. Сделайте правильный выбор.

А) говорящие знакомы

Б) говорящие не знакомы

Запись:

1) – *Здравствуйте! Как Вас зовут?*

- *Меня зовут Юля. А Вас?*

- *А меня – Пётр.*

2) – *Здравствуй, Олег!*

- *Добрый день, Юрий. Как дела?*

- *Хорошо, спасибо.*

3) – *Извините, где здесь метро?*

- *Вот тут, справа.*

- *Спасибо.*

Задание 2. Прослушайте аудиозапись. Сделайте правильный выбор.

А) говорящие знакомы

Б) говорящие не знакомы

Запись:

1) – *Привет, Николай!*

- *Привет, Дима! Как дела?*

- *Всё хорошо. А как у тебя?*

- *У меня тоже всё нормально, спасибо.*

2) – *Слушай, парень, скажи, пожалуйста, здесь есть станция метро?*

- *Да, направо, а потом прямо.*

- *Спасибо.*

3) – *Здравствуйте. Вы не знаете, Николай Петрович Ванин здесь работает?*

- *Да, его кабинет номер 15.*

- *Спасибо. До свидания*

Задание 3. Слушайте аудиозапись. Установите соответствие между данными вопросами и звучащими ответами.

А) Чей это журнал?

Б) Что это?

В) Где твой журнал?

Запись:

1) *Это мой журнал.*

2) *Это мой журнал.*

3) *Это мой журнал.*

Задание 4. Слушайте аудиозапись. Установите соответствие между данными ответами и звучащими вопросами.

- А) Нет, он школьник.
- Б) Да, его.
- В) Нет, его внук.

Запись:

- 1) *Его сын студент?*
- 2) *Его сын студент?*
- 3) *Его сын студент?*

Задание 5. Слушайте аудиозапись. Установите соответствие между данными ответами и звучащими вопросами.

- А) Да, я.
- Б) Да, вызывал.
- В) Да, Иванова.

Запись:

- 1) *Вы вызывали Иванова?*
- 2) *Вы вызывали Иванова?*
- 3) *Вы вызывали Иванова?*

Задание 6. Слушайте аудиозапись. Установите соответствие между данными ответами и звучащими вопросами.

- А) Да нет, ещё в понедельник.
- Б) Ещё ждём.
- В) Нет, родственники.

Запись:

- 1) *Соседи приехали в субботу?*
- 2) *Соседи приехали в субботу?*
- 3) *Соседи приехали в субботу?*

Задание 7. Слушайте аудиозапись. Установите соответствие между данными ответами и звучащими вопросами.

- А) Да, брат.
- Б) Нет, позавчера.
- В) Нет, он ещё дома.
- Г) Да, оттуда.
- Д) Да, в Москву.
- Е) Нет, поезд утренний.

Запись:

- 1) *Брат приехал вчера вечером в Москву из Саратова?*
- 2) *Брат приехал вчера вечером в Москву из Саратова?*
- 3) *Брат приехал вчера вечером в Москву из Саратова?*
- 4) *Брат приехал вчера вечером в Москву из Саратова?*

5) *Брат **приехал** вчера вечером в Москву из Саратова?*

6) *Брат **приехал** **вчера** вечером в Москву из Саратова?*

Задание 8. Слушайте аудиозапись. Укажите место интонационного центра в каждом предложении.

1)	1-ое слово	2-ое слово	3-е слово	4-ое слово	5-ое слово
2)	1-ое слово	2-ое слово	3-е слово	4-ое слово	5-ое слово
3)	1-ое слово	2-ое слово	3-е слово	4-ое слово	5-ое слово
4)	1-ое слово	2-ое слово	3-е слово	4-ое слово	5-ое слово

Запись:

1) ***Вы** были вчера в кино?*

2) *Вы были **вчера** в кино?*

3) *Вы были **вчера в кино**?*

4) *Вы **были** вчера в кино?*

Задание 9. Слушайте аудиозапись. Установите соответствие между звучащими предложениями и знаками препинания в конце.

А) .

Б) ?

Запись:

1) *Он школьник.*

2) *Он школьник?*

3) *Это завод?*

4) *Это завод.*

5) *Её зовут Таня.*

6) *Её зовут Таня?*

Задание 10. Слушайте аудиозапись. Установите соответствие между звучащими предложениями и знаками препинания в конце.

А) .

Б) ?

Запись:

1) *Ты читаешь?*

2) *У него есть друг.*

3) *Он хорошо понимает текст?*

4) *Ты читаешь.*

5) *Он хорошо понимает текст.*

6) *У него есть друг?*

Задание 11. Слушайте аудиозапись. Установите соответствие между звучащими предложениями и знаками препинания в конце.

А) .

Б) ?

Запись:

1) *Вы будете плавать или загорать?*

- 2) *Вы будете заниматься или отдыхать.*
- 3) *Вы будете заниматься или нет?*
- 4) *Вы будете отдыхать и работать.*
- 5) *Вы будете учиться?*
- 6) *Вы будете петь и танцевать?*

Задание 12. Прослушайте аудиозапись сообщения на автоответчике. Сделайте правильный выбор варианта, который соответствует прослушанному тексту.

Пётр сообщает Ахмету, что он...

- А) хочет увидеться с ним в другое время
- Б) плохо себя чувствует
- В) ждёт его во Владимире
- Г) не сможет встретиться с ним

Запись:

Здравствуй, Ахмет! К сожалению, не могу с тобой увидеться в назначенное время. Из Москвы срочно уезжаю по делам во Владимир. Потом позвоню. Пётр.

Задание 13. Прослушайте аудиозапись диалога. Укажите суждения, соответствующие его содержанию.

- А) **Марта и Хасан знакомы.**
- Б) **Марта из Сирии.**
- В) **Марта и Хасан не знакомы.**
- Г) **Хасан из Сирии.**
- Д) **Марта и Хасан – друзья.**
- Е) **Марта из Ирана.**

Запись:

- *Марта, познакомься. Это мой друг Хасан. Он тоже из Сирии.*
- *Рада познакомиться.*
- *Очень приятно. А ты откуда, Марта?*
- *Я иранка.*

Задание 14. Прослушайте аудиозапись объявления в метро. Выберите правильный вариант.

В объявлении сообщалось, что нужно:

- А) доехать до станции «Новые Черёмушки»
- Б) выйти из вагона
- В) сесть на следующий поезд
- Г) сделать пересадку

Запись:

«Поезд следует до станции «Новые Черёмушки». Поезд дальше не пойдёт. Просьба освободить вагоны».

Задание 15. Прослушайте аудиозапись объявления в метро. Выберите правильный вариант.

В объявлении сообщалось, что можно:

- А) доехать до станции «Чеховская»
- Б) выйти в город на площадь Пушкина
- В) сделать пересадку на станцию «Пушкинская»
- Г) ехать дальше по этой линии

Запись:

«Станция «Тверская». Переход на станции «Пушкинская» и «Чеховская».

Задание 16. Прослушайте аудиозапись разговора по телефону между клиентом и администратором фирмы по ремонту бытовой техники. Укажите пункт, который отсутствовал в разговоре.

- А) Поздороваться.
- Б) Спросить, туда ли попал.
- В) Сообщить о том, что произошло.
- Г) Спросить, можно ли получить нужную услугу.
- Д) Спросить о стоимости услуги.
- Е) Узнать о сроке готовности.
- Ж) Сообщить о согласии оформить заказ.
- И) Поблагодарить.
- К) Попрошаться.

Задание 17. Слушайте аудиозапись. Установите соответствие между звучащими вопросами и данными ответами.

- А) Да, я.
- Б) Да, вчера вечером.
- В) Нет, не звонил.
- Г) Нет, Олегу.

Запись:

- 1) Ты звонил Павлу вчера?
- 2) Ты звонил Павлу вчера?
- 3) Ты звонил Павлу вчера?
- 4) Ты звонил Павлу вчера?

Задание 18. Слушайте аудиозапись. Установите соответствие между звучащими вопросами и данными ответами.

- А) Да, студенты.
- Б) В аудитории.
- В) Да, в аудитории.
- Г) Студенты.

Запись:

- 1) Где студенты?

2) *Студенты в аудитории?*

3) *Кто в аудитории?*

4) *В аудитории студенты?*

Задание 19. Слушайте аудиозапись. Установите соответствие между звучащими вопросами и данными ответами.

А) Спасибо, здоровы.

Б) Неплохо, а у тебя?

В) Среда.

Г) Вечером.

Д) Обычно быстро.

Е) Нет, не очень.

Запись:

1) *Как дела?*

2) *Какой сегодня день?*

3) *Как дети?*

4) *Когда ты будешь дома?*

5) *Как ты думаешь, сегодня холодно?*

6) *Как ты готовишь завтрак?*

Задание 20. Слушайте аудиозапись. Установите соответствие между звучащими вопросами и данными ответами.

А) На втором этаже.

Б) Прошу по рублю за штуку.

В) Думаю сходить в кино.

Г) Спасибо. Ничего. А вы?

Д) Простите, я с ним незнаком.

Е) Извините, я потеряла номер вашего телефона.

Ж) Это наш новый сотрудник.

З) Я родился в Москве.

И) Это говорит сестра Виктора.

К) Да ничем, просматриваю газеты.

Запись:

1) *Как поживаете?*

2) *Вы не скажете, как его зовут?*

3) *Что случилось? Почему вы мне не звоните?*

4) *Сколько стоят эти цветы?*

5) *Интересно, откуда вы родом?*

6) *Какие у вас планы?*

7) *Если не секрет, чем вы сейчас занимаетесь?*

8) *А кто такой Иван Петрович? Вы его знаете?*

9) *Извините, с кем я говорю?*

10) *Простите, где тут буфет?*

Задание 21. Слушайте аудиозапись и отвечайте на звучащие реплики.

Запись:

- А) *Здравствуйте!*
- Б) *Кто Вы?*
- В) *Как Вас зовут?*
- Г) *Спасибо!*
- Д) *До свидания.*
- Е) *Вы русский?*

Задание 22. Слушайте аудиозапись и отвечайте на звучащие реплики.

Запись:

- А) *Добрый день!*
- Б) *Вы студент?*
- В) *Извините.*
- Г) *Вы иностранец?*
- Д) *Это Москва?*
- Е) *Где Вы?*

Задание 23. Слушайте аудиозапись и отвечайте на вопросы.

Запись:

- 1) *В пятой аудитории холодно?*
- 2) *В пятой аудитории холодно?*

Задание 24. Слушайте аудиозапись и определите соответствующий вариант.

- А) *Вы дома.*
- Б) *Вы дома!*
- В) *Вы дома?*

Запись:

Вы дома?

Что касается языка в специальных целях, то в этой области педагоги традиционно пользуются заданиями на смысловую компрессию текста (пересказ словами, близкими к тексту; простой пересказ содержания; реферат или краткий конспект содержания; оглавление; краткая аннотация; предметная рубрика или набор ключевых слов [21]); заданиями, направленными на освоение предметной терминологии (понимание, запоминание терминов; перефразирование определений; активация работы как с терминами, так и с общеупотребительными словами в контексте содержания определённого предмета; наблюдение над соотношением значения слов в науке и бытовой жизни [11]).

При составлении тестовых заданий, разработке сопутствующих упражнений нами учитывались конкретные трудности, возникающие у

мигрантов при усвоении норм употребления русских слов. Работа над специальной лексикой из сферы профессиональной деятельности мигрантов – как составляющая лингводидактической системы – строится на функциональном подходе к отбору языкового (лексического) материала и положению о системности лексики. Важным является вопрос лексического минимума и критериев его отбора, с чем связаны понятия активного, пассивного и потенциального словаря (различных у обучающегося в России мигранта и у иностранца, изучающего русский язык в своей стране), а также составление банка способов семантизации новых слов, вводимых в словарь мигранта.

ЗАДАНИЯ В ТЕСТОВОЙ ФОРМЕ ИЗ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ ЮРИСПРУДЕНЦИЯ (ОСНОВЫ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА)

Сделайте правильный выбор. Укажите все правильные ответы.

1. Не носит форму на работе

1. *сотрудник службы безопасности*
2. *сотрудник ГИБДД*
3. *полицейский*
4. *адвокат*

2. Водитель автомобиля должен иметь при себе

1. *водительские права*
2. *медицинскую справку*
3. *полис ОСАГО*
4. *паспорт*

3. Не являются названиями организаций

1. *ПМЖ*
2. *ЦБ РФ*
3. *ИНН*
4. *КоАП*

4. Органами исполнительной власти являются

1. *МВД*
2. *ФМС*
3. *ФСБ*
4. *ЦБ РФ*

5. После 23.00 нельзя

1. *курить*
2. *шуметь*
3. *выходить из дома*
4. *покупать алкогольные напитки*

6. Получить разрешение на работу можно в

1. *МЧС*

2. *ГИБДД*
3. *ЕИРЦ*
4. *ФМС*

7. Основной закон Российской Федерации – это

1. *Уголовный кодекс*
2. *Конституция РФ*
3. *Закон об образовании*
4. *Закон о полиции*

8. Законодательный акт, который определяет, какие общественно опасные деяния являются преступными, и устанавливает вид и размер наказания за них – это

1. *Правила дорожного движения*
2. *Конституция РФ*
3. *Уголовный кодекс*
4. *Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации»*

9. Официальная отметка в паспорте о разрешении на въезд в данное государство, проезд или выезд из него – это

1. *полис медицинского страхования*
2. *водительское удостоверение*
3. *виза*
4. *временная регистрация*

10. О правилах поведения водителей во время движения на дороге можно прочитать в

1. *Конституции РФ*
2. *Правилах дорожного движения*
3. *Федеральном законе «О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию»*
4. *Уголовном кодексе*

11. Можно получить юридический совет или консультацию у

1. *юрисконсульта*
2. *адвоката*
3. *полицейского*
4. *судьи*

12. В настоящее время используется название страны

1. *Россия*
2. *РФ*
3. *Русь*
4. *Российская Федерация*

13. Закон запрещает курить

1. *в квартире*

2. *в общественных местах*
3. *на улице*
4. *в машине*

Установите соответствие.

1. Соотнесите документы и место его получения

1. *разрешение на работу* А) *посольство*
2. *временная регистрация* Б) *ФМС*
3. *билет на поезд* В) *касса*
4. *виза*

2. Соедините слова из левой и правой части так, чтобы получились названия государственных служб

1. *государственная* А) *служба*
2. *налоговая* Б) *Дума*
3. *миграционная* В) *инспекция*

3. Соотнесите юридическое понятие и его определение

1. *форма воздействия на нарушителя трудовой дисциплины путём увольнения, перевода на нижеоплачиваемую работу, выговора*
2. *возмещение убытков, уплата неустойки лицом, допустившим вред имуществу*
3. *обязанность работника возместить предприятию, где он работает, имущественный ущерб, причинённый по его вине*
4. *обязанность лица, совершившего преступление, отвечать за своё деяние по приговору суда*

- А) *уголовная ответственность*
- Б) *материальная ответственность*
- В) *гражданская ответственность*
- Г) *дисциплинарная ответственность*

4. Соотнесите преступления и их виды

1. *дезертирство и др.*
 2. *шпионаж, террористический акт, бандитизм, контрабанда, организация массовых беспорядков*
 3. *злоупотребление служебным положением, превышение власти или служебных полномочий, получение взятки*
 4. *выпуск недоброкачественной продукции, приписки*
- А) *государственные преступления*
 - Б) *воинские преступления*
 - В) *хозяйственные преступления*
 - Г) *должностные преступления*

Список литературы

1. <http://www.regnum.ru/news/polit/1579861.html>

2. Language tests for access, integration and citizenship: An outline for policy makers. UK, Cambridge: UCLES, 2016. – 53 p.
3. Балыхин Г.А., Балыхин М.Г. Наука – образование – инновации: Словарь-справочник по инновационному образованию. В помощь педагогам, учащимся, родителям. Выпуск первый. М.: РУДН, МГУДТ, 2014. – 622 с.
4. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С., Юрманова С.А., Аббасова А.А., Федоренков А.Д. Исследовательская лингводидактика по русскому языку: теория, практика, инновации. Москва, 2016. – 598 с.
5. Балыхина Т.М., Румянцева Н.М. Тесты по русскому языку для трудящихся мигрантов. О жизни в России. М.: Дрофа, 2014. – 112 с.
6. Балыхина Т.М., Черникова Т.В., Нетёсина М.С. Научные подходы к обучению мигрантов в курсе «Музыкальной фонетики» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. – № 4. – С. 241-246.
7. Гиниятова Е.В., Дрыга С.В. Социально-демографический профиль иностранного учащегося в средних профессиональных учреждениях России: социологический анализ // Вестник науки Сибири. – № 4 (23). 2016. – С. 1-9.
8. Голубева А.В. Мы живём и работаем в России: учебник русского языка для трудовых мигрантов: начальный курс. СПб.: Златоуст, 2011. – 128 с.
9. Дейкина А.Д. Соотношение традиционных и инновационных подходов и методов в преподавании русского языка в полиэтнических классах / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. 2018. – С. 9-17.
10. Должикова А.В., Козьменко В.М., Мосейкина М.Н., Киселева Е.В., Кажаяева О.С. Интеграционный экзамен для иностранных граждан: зарубежный опыт, проблемы и перспективы проведения в России. Москва, 2016. (2-е издание, исправленное и дополненное). – 139 с.
11. Дроздова О.Е. Модель лингводидактического сопровождения разных школьных предметов / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. 2018. – С. 24-31.
12. Железнякова Е.А. Межкультурный диалог на уроке русского языка в полиэтническом классе / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций,

работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. 2018. – С. 31-39.

13. Иванова А.С., Максимова Н.А., Аль-Афанди Е.К. Каталог тестов по русскому языку для получения гражданства Российской Федерации. М.: РУДН, 2012. – 116 с.

14. Клобукова Л.П., Иванова А.С., Нахабина М.М. и др. Требования к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации. Для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент. СПб.: Златоуст, 2015. – 48 с.

15. Клобукова Л.П., Нахабина М.М., Степаненко В.А. и др. Типовые тесты к комплексному экзамену по РКИ, истории России и основам законодательства РФ. СПб.: Златоуст, 2015. – 56 с.

16. Куриленко В.Б., Макарова М.А., Щербакова О.М., Куликова Е.Ю. Лингвокультурный портрет студента-билингва в аспекте лингводидактики / Русская грамматика. Сборник тезисов Международного научного симпозиума. Под общей редакцией В.Г. Костомарова. 2016. – С. 823-828.

17. Лысакова И.П., Железнякова Е.А., Уша Т.Ю. Школа мигранта: учебно-методическое пособие для учителей поликультурных школ Ленинградской области. СПб.: ООО «РИП СПб», 2016.

18. Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся / Под общей редакцией И.А. Пугачева. 2018. – С. 199-208.

19. Нахабина М.М., Степаненко В.А., Жабоклицкая И.И., Клобукова Л.П., Мосейкина М.Н., Толстых А.А. Типовые тесты к комплексному экзамену по РКИ, истории России и основам законодательства РФ для иностранных граждан, оформляющих разрешение на временное проживание. СПб.: Златоуст, 2015. – 60 с.

20. Портрет российского мигранта: возраст, образование, зарплата, инфографика // «АиФ», № 43 24/10/2012.<http://www.aif.ru/society/37265> (дата обращения 16.07.2015)

21. Романов Д.А. Психолингвистические основы личностного включения в российский социум / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. 2018. – С. 56-64.

22. Румянцева Н.М., Теречик Л.Б., Гусева И.С., Долгушина Е.К., Жигунова О.М., Кейко А.С., Фархадова М.Э. Тренировочные тесты по

русскому языку для трудящихся мигрантов. Практикум. М: Русский язык. Курсы, 2014. – 152 с.

23. Синёва О.В. Учебник предметной области «Русский язык» и лингводидактические аспекты преподавания русского языка в разноуровневом поликультурном классе / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтничным составом учащихся. 2018. – С. 64-71.

24. Степаненко В.А. Типовые тесты по русскому языку для трудящихся – мигрантов. СПб.: Златоуст, 2013. – 52 с.

25. Требования к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России, основам законодательства Российской Федерации для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент. СПб.: Златоуст; М.: РУДН, 2015. – 48 с.

ГЛАВА 33. СИСТЕМА НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В РАМКАХ КУРСА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Пугачев Иван Алексеевич

доктор педагогических наук,

заведующий кафедрой русского языка Инженерной академии

Российского университета дружбы народов,

Москва, Россия

E-mail: pugachev-ivan@mail.ru

Будильцева Марина Борисовна
кандидат филологических наук,
профессор кафедры русского языка Инженерной академии
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: budilceva51@bk.ru

Варламова Ирина Юрьевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка Инженерной академии
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия
E-mail: varlamova60@mail.ru

Общепринятое философское положение «язык – важнейшее средство человеческого общения» подразумевает, что люди общаются не только посредством языка, но и используют другие, возможно, не менее важные средства. Известный социальный психолог и философ В.Н. Соковнин замечает, что «... речь не покрывает всего процесса коммуникации, и человеческому общению присущи также другие формы знакового поведения... Отрыв языка слов от других коммуникативных средств, преувеличение роли языка как средства общения, встречающееся в лингвистической литературе, представляется не совсем верным» [17, с. 15].

Доказано, что в коммуникативной деятельности человека огромную роль играют невербальные (зрительно-образные) средства общения, которые часто сопровождают речевой этикет и помогают лучше понять и осмыслить его. По мнению Н.И. Формановской, «... из всех коммуникативных микросистем речевой этикет ближе всего стоит к параязыку, будучи связан с ритуализированным этикетом, с языком повседневного поведения, вербально обслуживая такое поведение» [18, с. 133]. В последние десятилетия заметно повысился интерес к изучению невербальных средств коммуникации, их роли в процессе общения. К средствам невербальной коммуникации ученые относят не только жестовый язык, но и звуковую модальность речи, социальные символы, язык причесок, язык костюма, язык запахов, различные элементы окружающей среды и сферы искусства. Один из отечественных исследователей невербальных средств поведения Г.В. Колшанский, рассуждая о значимости невербальных средств, обращает внимание на то, что «взаимодействие языковых и паралингвистических средств, безусловно, полнее раскрывает функции языковых форм, прежде всего, их многозначность» [6, с. 19]. С этой мыслью ученого нельзя не согласиться, поскольку невербальные средства общения способны предвосхитить то, что будет сказано: передать смысл, противоположный тому, что будет

выражено словесно; эмоционально окрасить высказывание; помогают уловить внутреннее состояние собеседника. Известный американский психолог Ф. Дэвис, обосновывая необходимость изучения невербальных средств общения, пишет: «Я тот человек, который не доверяет телефонам. И не потому, что телефонная связь не надежна, а потому, что, разговаривая по телефону, я не могу быть уверена в том, что человек на самом деле подразумевает. Если я его не могу видеть, как могу догадаться, что он чувствует» [20, с. 1]. Данное высказывание представляется абсолютно справедливым, так как невербальные средства могут нести большую информацию об искренности чувств и истинности отношений между собеседниками, чем мудрые изречения. Как правило, человек во время коммуникации не может оставаться полностью неподвижным: совсем не жестикулировать, не менять выражение лица, не производить никаких телодвижений, сохранять определенную дистанцию и т.д. Отмечая наличие тесной связи невербальных средств общения с вербальными, американский лингвист Х. Питкин писал, что «экстралингвистические явления имеют существенное значение для изучения языка, обычно включающие неязыковое поведение, без изучения которого невозможно глубокое понимание значения грамматических и лексических характеристик языка» [21, с. 25].

Если при обучении русскому языку как иностранному мы ставим цель обучить языку как живому и эффективному средству межкультурного общения, то достижение этой цели невозможно без изучения невербальных средств и представителей культуры изучаемого языка, и представителей других культур. Невербальные средства коммуникации часто могут дополнять, усиливать, опровергать, замещать и регулировать вербальные сообщения преподавателя русского языка как иностранного уже на первых занятиях. Например, произнося команды «Откройте книги! Закройте книги», преподаватель сопровождает сказанное соответствующими жестами. Знание невербальных средств важно не только для полноценной коммуникации представителей разных культур, но и для формирования внутреннего мира иностранных учащихся, их отношения к культуре, способу жизни носителей изучаемого языка. Овладение языком должно быть неразрывно связано с изучением национальной культуры его носителей и предполагает не только усвоение определенной суммы необходимых страноведческих знаний, но и формирование у обучающихся способности и готовности понимать менталитет и специфику коммуникативного поведения носителей изучаемого языка. И одним из показателей методической и коммуникативной компетентности преподавателя русского языка как

иностранным является его знание основных невербальных средств общения и понимания их роли в коммуникативной деятельности человека.

Согласившись с необходимостью изучения невербальных средств общения, следует принять во внимание то, что «практически любой жест, даже самый «прозрачный», имеет национальную окраску, не говоря уже о жестах сугубо национальных, вовсе непонятных представителям других народов или понимаемых ими неправильно» [1, с. 1].

Известно, что представители разных этнокультурных сообществ при межкультурной коммуникации не всегда могут адекватно понять друг друга, даже если они владеют одним и тем же языком, и причиной тому часто является именно расхождение невербальных культур. И здесь необходимо подчеркнуть, что невербальное повседневное поведение имеет яркую этнокультурную специфику, что особенно наглядно проявляется при контактах представителей разных культур, так как во многих ситуациях возникает впечатление, что они ведут себя не совсем естественно. Именно с невербальным аспектом коммуникативного поведения связано наибольшее количество трудностей при межкультурном взаимодействии. Например, один из авторов этой работы присутствовал на лекции проф. Балыхиной Т.М., которую она читала австрийским преподавателям русского языка. После того как она закончила читать лекцию, в зале начался невообразимый шум: австрийцы громко стучали костяшками пальцев по пластиковым столам, а некоторые из них еще и топали ногами. Мною эти действия были восприняты как неодобрение лекции. И только потом, во время перерыва, австрийцы объяснили, что таким образом они выразили свое глубокое уважение лектору, восхищение содержанием прочитанной лекции. Здесь межкультурная коммуникация сначала не состоялась, хотя не встретилось чисто языковых преград для взаимопонимания; препятствием был культурный барьер между участниками акта общения. Яркий пример конфликта разных культур приводят Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, рассказывая о том, как «американский лингвист Ч. Фриз на лекции в группе студентов-испанцев был встречен звуком «ш-ш-ш». Он воспринял это как неодобрение своей лекции, а студенты просто призывали к тишине. В американской культуре «шиканье» – выражение недовольства, а в Испании, как и у нас, – требование тишины [3, с. 26]. Кроме того, американцы для выражения своего восхищения при виде любимого актёра, политика или одобрения речи оратора используют также свист, что совершенно неприемлемо для русской культуры, где в подобной ситуации используются аплодисменты. Пример межкультурного коммуникативного сбоя, вызванного национальной спецификой невербального поведения, приводит С.В. Неверов: «Значительные трудности возникают во время

приветствий. Японцы при приветствии не пожимают друг другу руки, не целуют друг друга в щеку, не совершают никаких других подобных действий, так как это считается негигиеничным, возможно, из-за жаркого и влажного климата, как думают некоторые японские авторы... Тем не менее некоторые японцы, познакомившись с европейским этикетом, иногда прибегают к рукопожатию, иногда нет. И вы всегда в затруднении – протянуть ему руку или последовать японскому обычаю. Поскольку в языке повседневного поведения информация передается именно нарушением обычного поведения, тем труднее и нам, и японцу понять, почему не состоялось рукопожатие: в силу уважения к обычаям страны собеседника, или это информация о проявлении неуважения» [12, с 330]. Из этого следует, что язык является важнейшим, но не единственным средством человеческого общения. Для успешного общения и взаимодействия с представителями иной этнолингвокультуры знания только одного языка совершенно недостаточно, необходимо еще адекватно интерпретировать и правильно использовать невербальные средства общения, характерные для данной этнокультурной общности.

Экспериментальные исследования подтверждают, что невербальные средства общения играют значительную роль в процессе коммуникации. Американский психолог Альберт Мехрабиан установил, что в среднем человек говорит словами не более 30 минут в день (конечно, речь не идёт о педагогах, политиках и других профессиональных коммуникаторах), что в общении передача информации происходит за счёт слов только на 7%, а в деловой беседе – на 35%. [11, с. 199]. Иначе говоря, несловесный, «немой» язык оказывается даже более информативным, чем речь. На первый взгляд, это кажется парадоксальным. Но на самом деле можно утверждать, что человек «говорит» всем своим телом: существует «язык взглядов», «язык поз», «язык жестов» и т.д. Человек может выразить согласие словесно (сказать «Да» или «Согласен»), а может молча кивнуть головой (в быту), поднять руку (на собрании), зааплодировать (на митинге). Невербальные средства могут в определенных ситуациях полностью замещать речь. Например, увидев знакомого человека, совсем не обязательно говорить ему «Здравствуйте!» – достаточно протянуть руку или наклонить голову. Чтобы подчеркнуть определённую мысль, можно поднять вверх указательный палец, а чтобы выразить запрет, иногда достаточно бывает погрозить указательным пальцем. Слова не произнесены, а коммуникация состоялась. Невербальные средства могут дополнять и усиливать сказанное. Например, фраза «Идите сюда» будет сопровождаться движением руки или головы. А невербальные средства, выражающие согласие или несогласие, одобрение или осуждение, запрет или отказ и др., помогают регулировать ход коммуникации. Кроме того,

невербальные средства могут нести важную информацию о личности человека, о взаимоотношениях участников общения, о социальном статусе собеседников. Так, в русской культуре инициатива первым протянуть руку, чтобы поздороваться, принадлежит лицу, имеющему более высокий социальный статус. Невербальные средства могут свидетельствовать о принадлежности человека к какой-либо культуре, даже если он свободно владеет иностранным языком. И существует немало анекдотов о том, каким образом невербальные средства помогают обнаружить шпионов. Американского шпиона можно узнать по манере сидеть, положив лодыжку одной ноги на колено другой, откинувшись на стуле и заложив руки за голову, русских же может подвести традиционная привычка пить чай, не вынимая ложки из стакана, а также привычка разминать сигарету перед тем, как её закурить.

Таким образом, невербальные языки выполняют множество функций в коммуникации, а именно: дополнять, усиливать, опровергать и замещать сказанное, регулировать сам ход коммуникации, свидетельствовать о принадлежности человека к какой-либо культуре, сообщать информацию о собеседниках и их взаимоотношениях. Все это говорит о том, что невербальные средства играют важную роль в коммуникативной деятельности и что мы владеем не только произносительными, звучащими языками, но и «немыми», невербальными (несловесными).

Помимо этого, важность изучения невербальных средств коммуникации обусловлена тем, что, как отмечается в многочисленных исследованиях, у современного человека более 65% информации передается за счет невербальных средств (жесты, мимика, поза, прикосновения, дистанция, интонация, тон, темп речи и др.) [5, с. 169]. Не случайно бытует пословица: «Лучше один раз увидеть, чем 100 раз услышать». Незнание невербальных средств, их игнорирование в общении, неправильное толкование могут привести к коммуникативным сбоям и различного рода конфликтным ситуациям в общении между представителями разных этнокультурных сообществ.

Некоторые невербальные средства могут быть красноречивее слов, и трудности межкультурной коммуникации могут возникать в тех случаях, когда одно и то же выразительное движение имеет иную трактовку в разных культурах.

Например, жест «покачивание головой из стороны в сторону» означает во многих странах Европы, в том числе и в России, несогласие или неодобрение, однако в Болгарии, Греции и у некоторых народов Индии этот жест означает одобрение. В то время как стандартный жест «кивок

головой», под которым мы понимаем положительный ответ, означает там несогласие.

Хрестоматийным примером разной интерпретации одного и того же жеста является известный в разных культурах жест «колечко», образованный из большого и указательного пальцев. Американцы и представители многих других европейских народов сообщают этим жестом, что дела у них идут хорошо. Но этот жест в Японии используют в разговоре о деньгах, чтобы показать, что нужно готовить деньги. «Я тебя убью», – переведёт этот жест житель Туниса. Сириец подумает, что этим жестом его послали к чёрту. А для француза этот жест означает просто «ноль». В Греции, Турции, на Мальте и на Сардинии им характеризуют человека с извращенными половыми инстинктами, этот жест имеет значение гомосексуальности мужчины. В Японии такой жест символизирует богатство, деньги.

Ошибочное употребление этого жеста однажды даже привело к отрицательным политическим последствиям. Так, получил широкую огласку случай, когда один известный американский политик находился с официальным визитом в одной из стран Латинской Америки. В своих речах он постоянно подчеркивал, что США хотят оказать помощь этой стране, всячески демонстрировал свое дружелюбие и расположение встречающим его жителям. Но его поездка не увенчалась успехом, потому что он постоянно демонстрировал слушающим его латиноамериканцам этот популярный американский «о кей», не зная о том, что в Латинской Америке этот жест считается вульгарным и неприличным.

Известно, что в разных культурах существуют различные представления об оптимальном расстоянии между собеседниками, и нарушение этой дистанции, так называемого «личного пространства», в конкретной ситуации общения, может вызывать недовольство человека. Вот как известный австралийский психолог Алан Пиз, описывает ситуацию, связанную с нарушением пространственной дистанции: «Недавно на конференции я заметил, что, когда встречались и беседовали два американца, они стояли друг от друга на расстоянии 90 см. и сохраняли эту дистанцию в течение всего разговора. Когда же разговаривали японец и американец, то они медленно начали передвигаться по комнате. Американец постоянно отодвигался от японца, а японец постепенно наступал, приближаясь к нему. Тем самым каждый из них пытался приспособиться к привычному и удобному для него пространству общения. Японец, чья интимная зона составляет 25 см., постепенно делал шаг вперед, чтобы сузить пространство. Видеозапись этого эпизода, воспроизведенная с ускорением, создает впечатление, что они оба танцуют по конференц-залу и японец ведет своего партнера. Становится понятным,

почему при бизнес-переговорах азиаты и американцы посматривают друг на друга с некоторым подозрением. Американцы считают, что азиаты «формальны» и чрезмерно «дают», азиаты же считают, что американцы «холодны и слишком официальные» [4, с. 223].

И поскольку многие средства невербальной коммуникации обладают этнокультурной специфичностью, одним из важных и дискуссионных вопросов является, как мы показали, проблема их межкультурного соответствия. И это проблема по своей сути экстралингвистическая, так как неправильная интерпретация невербальных знаков носителями одной культуры при межкультурном общении может послужить причиной возникновения подозрений, страха, неприязни и даже агрессии со стороны человека, неправильно их понявшего. Например, элементарный жест «получение подарка» в русской культуре совершенно не маркирован, поэтому не придается никакого значения тому, какой рукой принимается подарок, правой или левой, одной рукой или двумя руками. Однако у некоторых азиатских народов, в частности у японцев, китайцев считается, что принимать подарок следует двумя руками, так как у них этот жест показывает, что человек вам приятен и вы принимаете его дар от всего сердца. В противном же случае японец в одной протянутой руке может увидеть и холодное равнодушие, и прямое оскорбление. И особенно надо быть осторожным при использовании этого жеста с жителями Ближнего Востока, которые исповедуют ислам, так как в исламе левая рука считается нечистой, вы можете нанести собеседнику оскорбление, протягивая ему деньги или подарок левой рукой;

Таким образом, и проблема изучения невербальных средств в аспекте межкультурной коммуникации, и проблема обучения этим средствам представителей разных культур остаются на сегодняшний день актуальными, поскольку знание и умение использовать эти средства в межкультурном взаимодействии являются залогом эффективной коммуникации в условиях набирающего темп процесса глобализации, создания единого мирового образовательного пространства. В этой связи известный американский ученый Эдвард Холл предложил понятие «уровень контекстуальной коммуникации», который может служить своеобразным показателем «соотношения» вербальных и невербальных компонентов в коммуникации и существенно различаться в разных этнокультурах. Низкий уровень контекстуальной коммуникации предполагает явную выраженность передаваемого сообщения в речи, главным образом, в вербальном аспекте. К представителям низкоконтекстуальных культур относят немцев, американцев, швейцарцев, жителей скандинавских стран. При высоком уровне контекстуальной коммуникации, напротив, в речи закодирована меньшая часть сообщения,

при этом гораздо больше внимания уделяется ситуации общения, в том числе его невербальным аспектам. К высококонтекстуальным культурам относят, прежде всего, китайцев, корейцев, японцев [13, с. 258].

Анализ коммуникативного поведения представителей разных этнокультур позволяет утверждать, что устойчивые, прочно закрепившиеся в сознании людей стереотипы невербального общения часто не только приводят к личным коммуникативным неудачам, но и влекут за собой гораздо более тяжелые социальные последствия, вплоть до серьезных этнических конфликтов. Современные лингводидактические и методические исследования должны быть направлены на предупреждение этих конфликтов путем выявления и описания этнокультурных расхождений и связей в коммуникации представителей разных этносов. В настоящее же время, как отмечает Г.Е. Кредлин, «невербальные аспекты человеческого поведения в ситуации коммуникативного взаимодействия и проблем соотношения невербальных неязыковых кодов с естественным языком не описаны систематически, а в целом ряде случаев просто не затронуты» [9, с. 50]. Важность знания невербального языка обусловлена тем, что жесты, телодвижения, мимика являются точными индикаторами внутреннего состояния человека, его мыслей и желаний. Информация, передаваемая невербальными средствами, «является более достоверной, чем полученная через обычный речевой канал общения, поскольку жесты и телодвижения управляются импульсами нашего подсознания, которые трудно подделать» [10, с. 137]. Другими словами, особая коммуникативная ценность невербальных средств по сравнению с вербальными заключается в том, что они более естественны, в меньшей степени находятся под контролем сознания, а поэтому бывают более правдивы в плане отражения чувств и отношений [11, с. 239]. Именно это позволяет нам доверять невербальному языку.

Толерантное/нетолерантное коммуникативное поведение обусловлено не только тем, о чем говорят собеседники, но и как они себя ведут. В процессе межличностного и межкультурного общения всегда особое внимание обращается на манеры, позы, мимику и жестикуляцию партнера, что позволяет более точно определить его позицию, состояние, реакцию. Благодаря невербальным средствам осуществляется обратная связь между коммуникантами, которая играет важную роль в толерантном коммуникативном взаимодействии. Ибо в процессе коммуникации невербальные средства иногда позволяют более точно и правильно декодировать коммуникативные намерения и говорящего, и слушающего, инкорпорированные в невербальные средства. И толерантность, отражающаяся в различных тактиках поведения (нейтралитет, вежливость, дружелюбность, солидарность, согласие, признание и др.), и

нетолерантность, также реализующаяся в различных тактиках поведения (угроза, насмешка, оскорбление, несогласие, непризнание и др.) могут проявляться в невербальной культуре общения. По невербальному коммуникативному поведению собеседника можно определить не только его понимание услышанного или прочитанного, его отношение к этому, но и предвидеть его реакцию ещё до того, как он выскажется по этому поводу. Другими словами, невербальный язык может предупредить собеседников об их толерантной или нетолерантной настроенности друг к другу и таким образом позволит выбрать соответствующую тактику коммуникативного поведения.

Невербальная коммуникация имеет ряд особенностей: она осуществляется одновременно через разные органы чувств (зрение, слух, прикосновение); она независима от семантики речи (слова могут означать одно, а невербальные средства другое); она более древняя по сравнению с вербальной речью. Невербальный язык чрезвычайно неустойчив и вариативен. В связи с этим не всегда удастся четко разграничить жестовый знак и незнакомое физиологическое движение. Кроме того, невербальные сообщения, стоящие за знаками, «всегда ситуативны, по ним можно понять нынешнее состояние участников коммуникации, но нельзя получить информацию о происшедших в других местах событиях, которые можно получить только с помощью вербального сообщения. Невербальное сообщение трудно разложить на отдельные составные части. Невербальные знаки, несмотря на двойственность характера интерпретации, имеют большой объем разносторонней информации о личностных качествах партнеров по коммуникации» [2, с. 51].

Итак, для невербальных средства коммуникации характерны следующие признаки: правдивость и естественность в выражении чувств и отношений, конкретная ситуативность, произвольность движений, неразложимость на составные части, независимость от семантики речи, высокая вариативность.

Невербальные средства, используемые в повседневном общении, отличаются большим разнообразием. Известно несколько классификаций невербальных средств, однако мы будем придерживаться классификации, позволяющей лучше понять способы, с помощью которых выражается межкультурный смысл общения. К таким средствам невербальной коммуникации следует отнести:

- кинесические средства: жесты, мимику, позы, телодвижения, походку, направление движения, взгляд, контакт глаз и др.;
- проксемические средства: дистанцию между участниками коммуникации, передвижения, пространственные расположения и др.;

- такесические (тактильные) средства – телесный контакт: рукопожатия, похлопывания, поглаживания, поцелуи, объятия и др.;
- просодические (паралингвистические) средства: интонацию, громкость, темп, высоту голоса, диапазон, тембр;
- экстралингвистические средства: паузы, смех, стук, свист, кашель, вздохи, плач, заикание и др.;
- социальные символы – предметно-бытовые действия людей, получающие в определенном лингвокультурном сообществе смысловую интерпретацию и тем самым включающиеся в общий коммуникативный процесс и влияющие на поведение и общение людей [Стернин, <http://commbehavior.narod.ru/RusFin/RusFin2000>].

Необходимо отметить, что существуют и другие системы невербальной коммуникации – ольфакторная (система запахов), музыкальная, цветовая, особенности внешнего облика (одежда, прическа, украшения, татуировки), которые сегодня недостаточно изучены, но могут играть очень важную роль в общении. Например, в процессе межкультурной коммуникации иногда непонимание партнеров может быть вызвано непониманием особенностей национальной кухни (вкус, аромат), костюмов, украшений и т.п. [7, с. 13].

Успех межкультурной коммуникации в обучении русскому языку как иностранному в значительной мере определяется умением преподавателя устанавливать доверительный контакт с иностранными учащимися. А такой контакт зависит не только от того, что говорит преподаватель, но и от того, как он себя держит, как держат себя учащиеся. Именно поэтому определенное внимание следует обращать на невербальные средства общения. В некоторых случаях они могут предупредить коммуникантов о том, следует ли изменить свое поведение или сделать что-то другое, чтобы достичь нужного результата.

Проблема межкультурного соответствия невербальных единиц тесно связана с проблемами их интерпретации представителями различных этнокультурных сообществ, а также их переводимости/непереводимости, поскольку человек, формируясь как личность в определенном этнокультурном сообществе, усваивает специфические для этого сообщества знаки невербальной культуры, правила их использования, интерпретации и прочтения. Справедливо отмечено, что каждый народ и каждая культура имеют своё «немое кино», не случайно Чарли Чаплин сказал, что, стоит ему посмотреть, как двигается и жестикулирует человек, он сразу скажет, где он родился [19, с. 86].

Ученые считают, что в невербальных компонентах коммуникации представителей разных культур больше сходств, чем различий. Но,

несмотря на это, невербальный язык является тем лингвокультурным пространством, где сегодня ещё сохраняется национально-культурное своеобразие этноса. Невербальная культура общения содержит в себе те ментальные установки, национально-культурные стереотипы и нравственные оценки, которые определяют жизнь людей в конкретной этнокультуре с точки зрения толерантных тактик и стратегий, проявляющихся в этически уместных невербальных знаках.

Описание невербального коммуникативного поведения представителей разных этнокультур проведено нами на основе компаративного подхода, предполагающего «рассмотрение отдельных фактов родного коммуникативного поведения в сопоставлении со всеми возможными способами выражения данного смысла в сопоставляемой культуре» [15, с. 10]. Данный подход позволяет надежно выявить и описать случаи, когда одним и тем же невербальным знакам в разных этнокультурных сообществах придается различное значение, и наоборот: один и тот же коммуникативный смысл может быть выражен различными невербальными средствами. Кроме того, при его использовании выявляются коммуникативные явления, характерные только для конкретного этнокультурного сообщества и не имеющие никакого смысла с позиции другой коммуникативной культуры.

Именно компаративный подход к изучению невербальной культуры позволяет выделить три вида отклонений от правильного понимания невербальных единиц: ошибочная интерпретация, неполная интерпретация, избыточная интерпретация [8, с. 78]. При ошибочной интерпретации невербального смысла представителем одной этнокультурной общности могут возникать коммуникативные помехи и сбои. Например, непонимание различий в использовании англичанами и русскими различного рода прикосновений, соблюдения персональной дистанции может привести к самым неожиданным последствиям, так как англичане при общении стараются избегать физических контактов, предпочитают стоять и сидеть на более значительном расстоянии, чем русские. При неполной и избыточной интерпретации происходит пропуск невербальных знаков в коммуникативном акте либо неверная интерпретация движений, не являющихся коммуникативно значимыми жестами, что также может создавать конфликтные ситуации [8, с. 131].

Проблема выявления межкультурного соответствия невербальных коммуникативных единиц, обладающих национальной специфичностью, представляется нам очень важной, поскольку неправильное прочтение и толкование коммуникативных явлений представителями одной этнокультуры в условиях межкультурной коммуникации может послужить причиной возникновения подозрений, страха, неприязни, агрессии со

стороны человека, неправильно интерпретирующего национально-культурные смыслы невербальных единиц.

В связи с этим возникает вопрос о том, в каком объеме необходимы знания о невербальных коммуникативных явлениях, определяющих этнокультурную специфику успешного межкультурного общения. Ученые считают, что в невербальном коммуникативном поведении наиболее важными маркерами, которые должны быть усвоены в качестве продуктивных знаний, являются пальцевый счет, жестовое изображение цифр на расстоянии, жесты привлечения внимания и некоторые побудительные жесты (например, остановка такси), а также регулирование дистанции и физических контактов, контакт взглядов. Другие невербальные явления могут быть усвоены иностранными учащимися рецептивно [16, с. 50].

Таким образом, как вербальный язык, так и невербальные средства общения, коммуникативны и национально обусловлены. Поэтому проблема социокультурной адаптации иностранных учащихся к жизни в России не может быть эффективно решена без комплексного изучения и учета всех особенностей невербальной межкультурной коммуникации, что требует обращения к фактам внеязыковой действительности, к определяющим развитие нации феноменам культуры.

Невербальная коммуникация как часть коммуникативного поведения концентрирует в себе ряд важнейших проблем общения и должна изучаться лингвистами, психологами и методистами с использованием комплексных методов и при помощи различных источников. В методике преподавания русского языка как иностранного обучение невербальному коммуникативному поведению должно занять важное место, поскольку познание учащимися правил невербального поведения не менее важно, чем знание, понимание и использование вербальных средств общения. В связи с этим мы читаем справедливое утверждение Н.И. Формановской о том, что иностранным учащимся «целесообразно вводить комплексно вербальные и невербальные средства коммуникации. При этом в действиях преподавателя можно выделить три этапа.

На первом он стремится снять собственные ярко национальные жесты (такие, например, как болгарские «да» и «нет», как бы противоположные принятым в других странах).

На втором преподаватель стремится ввести ярко национальные жесты, принятые в стране изучаемого языка.

На третьем этапе происходит корректировка и совершенствование невербальной коммуникации учащихся наряду с вербальной» [18, с. 141].

В заключение следует отметить, что коммуникативное поведение сохраняет свои национально-культурные особенности, которые отражают жизнь людей конкретной этнокультуры, их культурные нормы и национальные стандарты. Незнание национально-культурной специфики поведения представителей разных культур может препятствовать эффективному межкультурному общению.

Специфические особенности коммуникативного поведения представителей русской культуры и представителей других культур наглядно демонстрируют, что культура, национальный характер, особенности менталитета ярко проявляются в невербальных формах. Коммуникативная ценность невербальных средств по сравнению с вербальными заключается в том, что они более естественны, в меньшей степени находятся под контролем сознания, а поэтому бывают более достоверными и правдивыми в плане отражения чувств и отношений. Поэтому одним из важнейших средств формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов является усвоение ими особенностей речевого поведения представителей русскоязычного этноса.

Адекватная интерпретация межкультурных невербальных омонимов, антонимов и частичных и полных лакун с необходимостью требует их сопоставительного изучения, создания справочной литературы и учебных фильмов по невербальным средствам, включения информации по невербальному коммуникативному поведению, принятому в изучаемой культуре, в учебники и учебные пособия по русскому языку как иностранному.

На наш взгляд, наиболее эффективным способом обучения самостоятельному использованию иностранцами невербальных средств в соответствующих им ситуациях общения являются межкультурные тренинги, в процессе которых учащиеся могут не только познакомиться с межкультурными различиями, что может быть достигнуто путем проигрывания соответствующих ситуаций, но и осуществить перенос полученных знаний на новые ситуации.

Знание особенностей коммуникативного поведения представителей разных этнокультур (а это, прежде, всего тип культуры, культурные нормы, правила и ценности, которыми руководствуются ее носители) дает возможность Преподавателям русского языка как иностранного ориентироваться в другой культуре, правильно интерпретировать коммуникативное поведение своих иностранных учащихся и строить свое коммуникативное поведение в соответствии с соответствующим этнокультурным коммуникативным контекстом.

Таким образом, в соответствии с культуuroобразующей концепцией обучения русскому языку как иностранному, согласно которой

эффективность межкультурного общения и взаимодействия обусловлена не только знанием языка, но и знанием общекультурных норм коммуникативного поведения, мы в своих материалах сосредоточили внимание на значимости описания и изучения в иностранной аудитории таких средств невербального общения, незнание которых может привести к коммуникативным сбоям и конфликтным ситуациям. Осваивая этнокультурную специфику фактов невербального коммуникативного поведения того или иного народа, изучающие иностранные языки, переходят на новый, более высокий уровень межкультурной коммуникации, где взаимодействуют язык и культура, национальные нормы и традиции общения, национально-культурная семантика и символика. Поэтому необходимо последовательно и систематически знакомить иностранцев с правилами русского невербального привычного поведения, с тем, что принято у нас и что не принято. «Нормы и правила привычного поведения должны стать таким же предметом преподавания, каким являются нормы и правила вербального языка» [3, с. 16].

Список литературы

1. Акишина А.А., Кано Х., Акишина Т.Е. Жесты и мимика в русской речи. Лингвострановедческий словарь. – М.: Русский язык, 1991. – 152 с.
2. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография. – М.: РУДН, 2010. – 344 с.
3. Верещагин ЕМ., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение и преподавание русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
4. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: Учебник для вузов. – 2-е изд., перераб и доп. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 272 с.
5. Колесниченко В.Л. К вопросу об особенностях вербального и невербального коммуникативного поведения представителей английской и испанской лингвокультуры // Труды Международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сб. 7. – Ростов н/Д., 2009. – С. 169-174.
6. Колшанский Г.В. Паралингвистика. – М.: Наука, 1974. – 87 с.
7. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий. – М.: ПЭР СЭ, 2002. – 416 с.
8. Крейдлин Г.Е. Свое и чужое в межкультурном невербальном общении // Лингвокультурологические проблемы толерантности: Тез. докл. Междунар. науч. конф. Екатеринбург, 24-26 октября 2001 г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 403 с.

9. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык. – М.: Изд-во Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.
10. Кузин Ф.А. Культура делового общения: Практическое пособие. 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Ось-89, 2005. – 320 с.
11. Кузнецова Е.В. Все об этикете. Книга о нормах поведения в любых ситуациях, Ростов на Дону: «Феникс», 1997. – С. 175-289.
12. Неверов С.В. Особенности речевой и неречевой коммуникации японцев // Национально-культурная специфика речевого поведения / Под ред. А.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова. – М.: Наука, 1972. – 352 с.
13. Новикова И.А. Психологические аспекты исследования межкультурной коммуникации // Межкультурная коммуникация: лингвистические и психологические аспекты: Коллективная монография, М.: Изд-во РУДН, 2009. – С. 247-354.
14. Резников Е.Н. Психология этнического общения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 160 с.
15. Стернин И.А. Русское коммуникативное сознание // Русское и финское коммуникативное поведение. Вып 3. – Воронеж: «Истоки», 2002. – С. 5-13. <http://commbehavior.narod.ru/RusFin/RusFin2000>
16. Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина, М.А. Очерк английского коммуникативного поведения. – Воронеж: «Истоки», 2003. – 185 с.
17. Соковнин М.В. О природе человеческого общения: Опыт философского анализа. – Фрунзе: Мектеп, 1984. – 146 с.
18. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: Лингвистический и методический аспекты. – М.: КомКнига, 2006. – 160 с.
19. Шипулина Н.Б., Шипулин В.Н. Национально-культурная семантика и символика невербальных средств языка // Универсально-типологическое и национально-специфическое в языке и культуре: Материалы Всесоюзной научно-практической конференции, 23-24 апреля 2002 г.: Ч.2. – М.: Изд-во РУДН. – С. 83-93.
20. Davis F. Inside Intuition. What We Know about Nonverbal Cjmmunication. – New York, 1975 – P.110,ord House, Warnford, Hamshire SO 32 3LNH, United Kingdom
21. Pitkin H. Method and Theory in the Perspective of Anthropological Linguistics. Method and Theory in Linguistics . – ed.by P.Y. Garvin. – Monton, 1970. – 157 p.

ГЛАВА 34. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

ИНТЕНСИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СЕРВИС-ОБЩЕНИЮ КАК ПЛАТФОРМА ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТАЖЕРОВ В УСЛОВИЯХ КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСОВ

Самосенкова Татьяна Владимировна

доктор педагогических наук, профессор,

*профессор кафедры русского языка, профессионально-речевой и
межкультурной коммуникации*

*Белгородского национального исследовательского университета,
Белгород, Россия*

E-mail: samosenkova @bsu.edu.ru

Назаренко Елена Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка,

профессионально-речевой и межкультурной коммуникации

*Белгородского национального исследовательского университета,
Белгород, Россия*

E-mail: nasarenko@bsu.edu.ru

Обучение иностранных стажёров – специалистов в области туризма профессиональному сервис-общению на русском языке в условиях краткосрочных курсов имеет ряд особенностей. Необходимо учитывать такие факторы, как возраст учащихся, их индивидуальные особенности, опираться на предыдущий профессиональный опыт и уровень владения языком, осознавать специфические цели, задачи, принципы и методы обучения, гибко выстраивать учебный процесс, ориентируясь на конкретную группу учащихся, нацеленную на определённый результат владения профессионально-коммуникативной компетентностью в сфере туристского бизнеса.

Занятия на краткосрочных курсах носят интенсивный характер, что проявляется в первую очередь в продолжительности ежедневных занятий (помимо аудиторных, включающих самостоятельную работу с техническими средствами, участие в диспутах, экскурсиях, встречах), а также в насыщенности занятий различными видами и формами работы, требующими от учащихся постоянной активности, возрастающей благодаря привлечению аудиовизуальных средств и использованию ролевых игр и проблемных заданий.

Языковая среда способствует наиболее успешной реализации задач краткосрочного обучения. Она выступает в роли обучающего фактора, предоставляющего иностранным учащимся возможность совершенствовать навыки и умения речевой деятельности в результате непосредственного общения с носителями языка, что повышает мотивацию обучения и оказывает существенное воспитательное

воздействие. В условиях краткосрочного обучения широко распространены внеаудиторные занятия по практике языка: экскурсии, посещения музеев и театров и т.п. Проведению таких занятий предшествует предварительная подготовка: учащиеся получают определённые задания, например, задать вопросы на ресепшн, заказать номер в гостинице, провести экскурсию.

Практическая направленность обучения на краткосрочных курсах, по мнению А.Н. Щукина, состоит в том, что «при наличии трёх задач обучения – приобретение языковых знаний, формирование речевых навыков, развитие речевых умений – первостепенное внимание уделяется развитию речевых умений» [Щукин 1984: 8]. Преобладание устных форм работы – важная особенность занятий.

Однако одной из главных особенностей обучения иностранных стажёров профессиональному сервис-общению в рамках курсов является сжатость сроков обучения, что предполагает необходимость обеспечить усвоение максимального количества учебного материала за минимальный период времени. Такие учёные, как И.А. Зимняя, В.Е. Мусницкая, Н.И. Беришвили, С.К. Фоломкина рассматривали проблемы ускоренного обучения иностранным языкам, его месте и роли в профессиональном общении специалистов. Они пришли к выводу, что обучение иностранному языку должно быть интенсифицированным и иметь в своём содержании общие, типичные для профессиональной коммуникации элементы, а также специфические задачи, условия и проблемы общения специалистов определённой сферы деятельности. Интенсификация процесса обучения в методической литературе определяется как «повышение скорости и качества обучения, а также больший объём работы, выполняемый в заданный промежуток времени» [Бердичевский 1989: 37]. С позиций психологии интенсификация процесса обучения представляет собой «совокупность четырёх параметров: увеличение объёма и скорости усвоения материала, количество и вариативность приёмов обучения, плотность общения и всемерная активизация психических резервов личности обучаемого [Зимняя 1985: 127].

Анализ исторически сложившихся методических подходов к обучению иностранному языку в системе высшего образования показывает смену методов преподавания языка как инструмента письменной и устной коммуникации в каждый исторический момент (грамматико-переводной метод, прямой метод, аудиолингвальный метод, аудиовизуальный метод, сознательно-сопоставительный метод, сознательно-практический метод, устный беспереводной метод, метод обучения в сотрудничестве, метод рефлексии, суггестопедический метод, коммуникативный метод), обусловленную не только их классификационными характеристиками, но

и общественной ситуацией, социальным заказом на актуальный образовательный продукт, и в настоящее время он нацелен на формирование поликультурного мировоззрения и взаимопонимания между народами [Борозенец 2005: 172]. Метод обучения – это упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленный на достижение поставленной цели. Методы обучения являются важнейшим компонентом системы обучения – это разработка технологии процесса обучения, в которой существенны многие, если не все, стороны и компоненты, все закономерности и принципы, все обстоятельства и условия обучения (в нашем случае – профессиональному сервис-общению иностранных стажёров – специалистов туристской сферы).

Проблемой методов обучения занимались многие учёные (Р.И. Лернер, А.В. Текучев, А.Н. Щукин), но до сих пор нет определённого её решения.

Методы обучения определяются как «модель деятельности», как «способ взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленный на решение задач обучения», как «обобщённое представление схемы взаимодействия учителя и ученика» [Лернер 1980: 17-18].

Е.И. Пассов говорит о системе «функционально обусловленных принципов, направленных на достижение строго определённой цели и находящихся в соответствии с объективными психофизиологическими данными усвоения определённого вида речевой деятельности и условиями, в которых протекает учебный процесс» [Пассов 1977: 17], а не о методе обучения языкам. Для И.Л. Бим метод – это «основной структурно-функциональный компонент деятельности учителя и учащихся, ... путь и способ достижения определённой цели в преподавании и учении» [Бим 1977: 19]. Определение метода, данное А.И. Щукиным и Т.И. Капитоновой, наиболее полно, с нашей точки зрения, отвечает задачам обучения профессиональному сервис-общению, так как реализуется в виде учебной деятельности, осуществляющей взаимодействие учащихся с языковой средой: «метод обучения рассматривается в виде двух подсистем: метод как направление в обучении и метод как совокупность преподавания и учения» [Щукин, Капитонова 1979: 4]. В данном исследовании понятие «метод обучения» понимается во втором значении.

Мы определяем *метод* как теоретически обобщённое представление о наборе и сочетании методико-педагогических действий, приводящих к достижению намеченной обучающей цели. «Дидактические (методические) системы отличаются друг от друга не номенклатурой и описанием этих технологических действий, а их направленностью,

правилом объединения, рядоположения, системообразования» [Дзуцев 1991: 194].

В динамике развития и преобладания того или иного метода обучения иностранному языку прослеживается ориентация на определённую цель обучения, её смещение с обучения рецептивным видам учебно-речевой деятельности (чтению, письму и переводу), на обучение продуктивным видам речевой деятельности (устной речи и практическому общению и мышлению на иностранном языке), а также продуктивным видам письменной коммуникации. В настоящее время, когда особенно актуальным становится владение иностранным языком как средством письменной и устной коммуникации, внимание методистов (психологов и лингвистов) сосредотачивается на коммуникативном аспекте обучения языку. Для подготовки специалистов с коммуникативными способностями, обеспечивающими межкультурную коммуникацию, необходим поиск новых методов обучения. Традиционно в процессе обучения русскому языку иностранных студентов выделяются три уровня: обучение языку как языковой системе; обучение речи; обучение общению. Однако, принимая во внимание краткосрочность и интенсивность обучения, мы делаем акцент на обучение речи и общению. С нашей точки зрения, для обеспечения наиболее эффективного овладения иностранными стажёрами – специалистами сферы туризма профессиональным сервис-общением в процессе формирования и развития профессионально-коммуникативной компетентности в условиях краткосрочных курсов необходимо объединить основные принципы *интенсивных* и *коммуникативных* методов обучения.

Согласно определению, предложенному А.Н. Щукиным, «*интенсивными* являются такие методы обучения, которые опираются на не используемые в обычном обучении психологические резервы личности учащегося, предусматривают управление социально-психологическими процессами в группе и способствуют овладению устной речью в сжатые сроки при значительной ежедневной концентрации учебных часов» [Щукин 1984: 85]. В основу интенсивного обучения иностранным языкам положены идеи суггестологии и суггестивной педагогики известного болгарского психотерапевта, доктора медицинских наук Г. Лозанова. Суть этих идей заключается в использовании суггестии, то есть внушения, в качестве эффективного средства введения учебного материала на уровнях рецепции и продукции с установкой на раскрытие творческих резервов личности обучаемых. По мнению Г.К. Борозенец, «суггестия обеспечивает наиболее полное эффективное восприятие, усвоение и воспроизведение учебного материала в максимально сжатые сроки и формирование стимулирующего комплекса установок, мотивов и представлений при

максимальной работоспособности, ощущении чувства лёгкости и снижении утомления, при фиксации психогигиенического и психопрофилактического оздоравливающего состояния и процесса творческой самореализации, а также активизации скрытых психических резервов личности в процессе учебной коммуникативной деятельности» [Борозенец 2005: 80].

У Г. Лозанова появилось много последователей, развивавших его идеи, в результате чего были сформированы и успешно применяются такие методы интенсивного обучения, как метод обучения иноязычной речи взрослых (системный подход) Л.Ш. Гегечкори; метод активизации возможностей личности и коллектива, или метод Г.А. Китайгородской; эмоционально-смысловой метод И.Ю. Шехтера; суггестокрибернетический интегральный метод В.В. Петрусинского; релаксопедический метод И.Е. Шварца; суггестивно-программированный метод А.А. Вострикова и др. Перечисленные методы интенсивного обучения характеризуются полным снятием психических барьеров в обучении; созданием особой театрализованной обстановки на уроке (приглушённый свет, ненапряжённая атмосфера, звучание классической музыки); присвоением каждому из учащихся определённой роли, действующего лица сюжетно-ролевого диалога, положенного в основу интенсивного курса обучения. В качестве *цели* интенсивного обучения рассматривается: «повышение скорости и интенсивности обучения иностранному языку, включая язык специальности как средство профессиональной коммуникации при использовании внутренних резервов психики обучающихся и преодолении психических барьеров на основе применения феномена педагогического внушения» [Борозенец 2005: 189].

В основе учебного общения в ходе интенсивного обучения лежит не языковой код, а активность речевого поведения учащихся. Как отмечал Б.Д. Парыгин «интенсификация психической деятельности человека носит достаточно разносторонний характер и предполагает активизацию, рост его производственной, потребительской, коммуникативной, рефлексивной, познавательной, созидательной, репродуктивной и творческой активности...» [Парыгин 1981: 67]. Активизация – это «процесс, направленный на достижение активности личности обучающегося и сохранение этого состояния» [Борозенец 2005: 82]. Именно состояние активности преподавателя и стажёров позволяет достичь высокого уровня интенсивности учебного процесса. Активность участников учебного процесса определяется их постоянной вовлечённостью в процесс группового взаимодействия и учебного общения. Общение на изучаемом языке пронизывает процесс обучения, выступая одновременно в качестве цели обучения и средства и условия её

достижения.

Интенсивным методам обучения присущи следующие признаки:

- 1) овладение устной формой общения;
- 2) наличие языковой среды;
- 3) овладение комплексом навыков и умений, необходимых для осуществления деятельности в конкретной области общения, что находит выражение в отборе лексико-грамматического материала, ситуаций и тем общения для занятий;
- 4) интенсивный характер обучения (продолжительность занятий до 10 часов ежедневно – шесть часов аудиторных занятий и четыре часа самостоятельной работы, насыщенность занятий видами и формами работы, требующими большой активности учащихся);
- 5) направленность занятий не на приобретение знаний о языке, а на формирование речевых умений;
- б) широкое использование коллективных форм работы и управление процессом общения в группе со стороны преподавателя;
- 7) повсеместное применение любых возможных средств и каналов воздействия на стажёров, опора как на сознательно-произвольное, так и на подсознательно-непроизвольное овладение материалом, что, в частности, достигается посредством включения в учебный процесс особых приёмов обучения (например, распределение учащихся по ролям, музыкальное сопровождение, использование физических упражнений и т.п.)

В основе интенсивного обучения лежат такие методические принципы, как: – *принцип коммуникативности*, в качестве цели занятий подразумевающий формирование практических навыков и умений в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального (профессионального) общения; – *принцип устной основы обучения*, рассматривающий в качестве основы обучения речь, а не текст, и предполагающий первоначальное восприятие и отработку материала на слух; – *принцип функциональности*, означающий практический подход к изучению грамматики, при этом средства выражения обуславливаются содержанием речи, а последовательность изучения этих средств определяется темами и ситуациями; – *принцип ситуативности*, предполагающий использование профессионально-направленных учебно-речевых ситуаций в качестве основной единицы обучения; – *принцип зрительно-слухового синтеза*, предусматривающий широкое использование средств зрительной и слуховой наглядности как на этапе семантизации материала, так и на этапах его закрепления и использования в речи. Ситуативность, функциональная направленность, опора на разнообразные источники восприятия, привлечение средств ТСО способствуют достаточно быстрому овладению устной речью в пределах

ограниченного набора профессиональных тем и ситуаций общения.

Коммуникативные методы обучения предполагают формирование речевых и коммуникативных навыков и умений в условиях, максимально приближенных к естественной коммуникации, то есть предполагается организация обучения как модели коммуникации [Колшанский 1984: 51]. Наиболее важными общими признаками процесса обучения и процесса реальной коммуникации являются: предметность процесса коммуникации, тщательный отбор речевых интенций, тем и ситуаций общения, отражающих профессиональные потребности и интересы учащихся; коммуникативно мотивированное поведение преподавателя и учащихся в ходе обучения; использование специальных приёмов обучения, способствующих максимальной реализации коммуникативной направленности занятий; использование средств наглядности и внеаудиторных форм работы.

С позиций коммуникативного обучения, знание иностранного языка означает не просто владение сведениями о языке, его системе и правилах функционирования этой системы, а умение общаться на изучаемом языке, то есть овладение речевым поведением в естественном контексте. В таких условиях на первое место выдвигаются функции языка, а не его структура. Автором коммуникативного метода является Е.И. Пассов, его учениками и последователями в России – В.П. Кузовлев, В.В. Коростелёв, В.Б. Царькова, за рубежом – Д. Жиро, Ян Ван Эк, Х.И. Крумм и другие. Целью коммуникативного обучения является овладение коммуникативной компетенцией и адекватное использование языка в разных социальных контекстах. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам характеризуется ситуативностью, что выражается в определении ситуации в качестве единицы общения, и коммуникативной ориентацией обучения, подразумевающей развитие личности в диалоге культур, то есть единство языка и культуры и рассмотрение общения в качестве основы и механизма коммуникативного образовательного процесса.

Коммуникативное обучение подразумевает создание таких условий учебного процесса, которые будут максимально соответствовать условиям будущей профессиональной деятельности. Коммуникативно-ориентированные задания формулируются таким образом, чтобы учащийся испытывал потребность высказаться, вступить в общение или поддержать беседу, при этом происходит вовлечение учащихся в решение широкого круга значимых, реальных задач, успешное решение которых повышает уверенность в себе и приносит удовлетворение.

Ведущими принципами обучения с использованием коммуникативного метода являются: – *принцип речевой направленности*

или *активной коммуникативности*, определяющий как цель обучения, так и путь к достижению цели – практическое пользование языком в процессе обучения; – *принцип индивидуализации обучения*, подразумевающий такую организацию занятий, при которой учебный процесс максимально отвечает интересам и потребностям слушателей и учитывает их индивидуальные особенности, жизненный опыт, мировоззрение и т.п.; – *принцип ситуативности обучения*, проявляющийся в отборе учебного материала (тем, ситуаций, речевых клише, текстов, отвечающих профессионально-коммуникативным потребностям стажёров и отличающихся информационной насыщенностью), в организации учебных пособий и занятий; – *принцип новизны обучения*, обеспечивающий смену ситуаций в ходе занятий, использование новых речевых задач в тех же ситуациях, введение нового материала для углубления и расширения знакомых ситуаций; – *принцип имманентности* в сочетании с учётом родного языка учащихся; – *принцип параллельного обучения* всем видам речевой деятельности; – *принцип устного опережения*.

Коммуникативный метод направлен на обучающегося. При этом ставится цель заинтересовать учащихся в учении посредством накопления и расширения знаний, практических навыков и умения их применения. Интенсивные методы обучения характеризуются созданием поддерживающей социально-психологической атмосферы, особого микроклимата, доверительных отношений между преподавателем и учащимися, с опорой на эмоциональный тонус учебной группы, её эмоциональное вовлечение, сопереживание в процессе обучения. Ролевая игра, организуемая на занятиях, способствует развитию коммуникативной способности, способности к взаимопониманию и взаимодействию, вызывает потребность учащихся в участии в ситуациях профессионального общения, обмену знаниями, опытом, мнением по обсуждаемым вопросам и проблемам. При обоих методах основным положением является то, что достижение эффективности обучения профессиональному сервис-общению на русском языке возможно посредством использования языка для целей обучения и готовности преподавателя и учащихся к активному взаимодействию в ходе учебного процесса.

Очевидно, что цели и задачи интенсивного и коммуникативного обучения иностранных стажёров профессиональному сервис-общению не только не противоречат друг другу, но и, напротив, являются взаимодополняющими и взаимообогащающими. Для интенсивно-коммуникативного обучения характерен принцип взаимодействия осознаваемых и неосознаваемых процессов психической деятельности обучающихся в ходе овладения ими профессиональным общением,

применение аудитивной, визуальной, предметной и изобразительной наглядности, ситуативность и сюжетность, эффективные типы учебного взаимодействия учащихся и преподавателя. Таким образом, мы определяем *интенсивно-коммуникативное обучение* как особым образом организованное обучающее общение, в процессе которого осуществляется ускоренное усвоение материала, а также происходит активное развитие профессионально-коммуникативной компетентности иностранного стажёра.

При составлении программы экспериментального обучения мы объединили принципы и идеи интенсивного и коммуникативного обучения, а также используемых при этом средств и приёмов, с целью повышения эффективности процесса обучения иностранных стажёров – специалистов сферы международного туризма языку специальности в условиях краткосрочных курсов в рамках формирования и развития профессионально-коммуникативной компетентности. «Вторжение коммуникативных начал в интенсивный учебный процесс есть неперенное условие эффективности их использования» [Колшанский 1979: 13].

В процессе обучения мы использовали преимущества как интенсивного обучения (учёт единства осознаваемых и неосознаваемых процессов психической деятельности учащихся, опора на родной язык, устное опережение, аудитивная наглядность, благоприятный микроклимат обучения), так и коммуникативного обучения (беспереводное понимание учебной информации, обучение всем видам речевой деятельности, ситуативно-тематическая организация учебного материала, ролевая игра, аудиовизуальная наглядность). В результате сочетания этих двух направлений при обучении иностранных стажёров профессиональному сервис-общению мы получили новое интегративное качество, характеризующее уровень сформированности у стажёров-иностранцев профессионально-коммуникативной компетентности и творческих способностей. Интенсивность обучения позволяет иностранным учащимся освоить большие объёмы учебной информации, а коммуникативность – довести эти объёмы до профессионально-продуктивного использования в учебной коммуникативной деятельности. В соответствии с компонентным составом профессионально-коммуникативной компетентности иностранного стажёра – специалиста в области туризма на страноведческом текстовом и профессионально-ориентированном ситуативном материале нами были отобраны и апробированы упражнения и задания, позволяющие обеспечить формирование и развитие требуемых компонентов профессионально-коммуникативной компетентности как многофакторного интегративного целого, обеспечивающего процесс

профессионального общения на русском языке.

Основные формы работы, задания и упражнения в процессе обучения иностранных стажёров вытекают из особенностей интенсивного коммуникативно-направленного обучения профессиональному сервис-общению. Так как в большинстве случаев целью обучения РКИ на краткосрочных курсах является совершенствование практического владения устной речью, развитие двух видов речевой деятельности – говорения и аудирования, а также с учётом специфических особенностей краткосрочного обучения (непродолжительность занятий (от четырёх до десяти недель), разный уровень владения русским языком (от полного незнания до совершенного владения), широкий возрастной диапазон учащихся, сознательное ограничение целей обучения представляется методически оправданным. За короткий период обучения профессиональному сервис-общению на краткосрочных курсах удаётся «достичь таких результатов в практическом овладении языком, которые не обеспечиваются обычной системой обучения за значительно более длительные сроки» [Рассудова 1977: 41]. Краткосрочные формы обучения характеризуются практической направленностью, которая реализуется в обучении конкретному виду речевой деятельности – устной форме общения, поэтому основное внимание уделяется формированию речевых навыков и умений, организации всех видов активной речевой практики в учебном процессе. В таких условиях необходима особая организация учебного материала и учебного процесса в целом.

Курс обучения иностранных стажёров профессиональному сервис-общению в процессе формирования и развития профессионально-коммуникативной компетентности в сфере туристского бизнеса рассчитан на 240 часов (по 6 часов пять дней в неделю в течение 8 недель). Исходным моментом занятий в ходе обучения является тема, основной единицей обучения – профессионально-ориентированная учебно-речевая ситуация, вспомогательной единицей – профессионально направленный текст страноведческого характера. С учётом профессиональной ориентации нами было отобрано семь учебных тем, построенных по тематико-ситуативному принципу: «Гостиница», «Персонал гостиницы», «Страна. Город» «Транспорт», «Экскурсия», «Жалобы», «Мы принимаем участие в Международной выставке туристского продукта». Каждая тема включает иллюстративный материал (схемы, рисунки, видеозаписи), технические средства обучения (магнитофонные и лингафонные записи), а также богатый страноведческий материал. Также мы выделили грамматические, лексические и фонетические материалы, необходимые для обслуживания каждой профессионально-коммуникативной темы. Отдельно нами указаны

речевые образцы и формулы речевого этикета, помогающие адекватно обслуживать темы и профессионально-речевые ситуации.

Планирование материала для краткосрочного обучения профессиональному общению в туристской сфере было организовано в соответствии с темой профессионально-речевого общения, профессионально-ориентированными учебно-речевыми ситуациями и социальными ролями учащихся. Например, в тему «Персонал гостиницы» включены такие разделы, как:

1. Микротемы: рассказ о себе, о своих увлечениях, образовании, о выборе профессии; тексты о специалистах, занятых в туристской сфере (менеджер, администратор, управляющий в отеле, экскурсовод, гид, переводчик, портье, повар, швейцар, официант и т.д.), их профессиональных обязанностях.

2. Ситуации речевого общения: собеседование при приёме на работу; инсценировка профессионального общения при «исполнении служебных обязанностей»: приёма группы туристов в гостинице, проведения экскурсии и проч.; обсуждение с «коллегами» проблем на работе, уточнение у работодателя своих обязанностей и т.д.

3. Социальные роли: работодатель, соискатель должности администратора (аниматора, гида), а также лица, занятые в различных профессиях туристской сферы.

Сжатые сроки обучения на курсах потребовали особой организации самостоятельной работы стажёров. В ходе экспериментального обучения нами широко применялись информационные технологии, с помощью которых происходило обучение пользованию источниками лингвистической информации, формирование умений самостоятельной деятельности через методический инструментарий, включающий методику работы с заданиями к упражнениям/текстам, с инструкциями/алгоритмами, наводящими вопросами, тестами, опорными ключами; обеспечивалось осознанное владение приёмами учебного труда; формировалась «самометодика» учащихся, которая гарантирует умение самостоятельно учиться дальше. Под информационной технологией нами понимается систематизированная совокупность методов, процессов и программно-технических средств, обеспечивающих сбор, обработку, хранение, распространение и отображение информации с помощью компьютера. Новые компьютерные программные средства учитывают следующие аспекты:

- индивидуальные потребности и интересы учащихся;
- различные стратегии усвоения/овладения языком;
- дифференциацию способов предъявления учебного материала;
- обеспечение индивидуальных форм тренировки;

- создание широкого диапазона стимулов для вовлечения учащихся в иноязычную речевую деятельность;
- увеличение времени контакта с изучаемым языком посредством компьютерных линий и ресурсов Интернета;
- моделирование языковой среды (Э.Г. Азимов, Н.Н. Алгазина, З.П. Ларских, Е.С. Полат, О.П. Крюкова, Ю.Г. Федотова).

При организации самостоятельной работы иностранных стажёров в процессе интенсивно-коммуникативного обучения профессиональному сервис-общению мы опирались на основные группы программ: тренировочные компьютерные программы, коммуникационные программные средства, текстовые системы, системы создания и обработки текстов, системы мультимедиа.

В целях оптимизации осуществления контроля и тренировки нами применялись такие виды компьютерного тестирования:

- *входное* – предназначено для определения базовой подготовки иностранных стажёров по русскому языку и специальным предметам и используется при формировании учебных групп и для индивидуализации учебного процесса;
- *тренировочное* – предназначено для самостоятельной проработки материала стажёрами и закрепления учебного материала;
- *базовое* – даёт возможность проверить усвоение базовых профессиональных понятий;
- *диагностическое* – позволяет выявить пробелы в знании отдельных разделов темы и уровень усвоения учебного материала;
- *тематическое* – предлагается по окончании изучения темы и позволяет фиксировать объём и уровень усвоения всего материала темы;
- *итоговое* – проводится в конце обучения на краткосрочных курсах.

Таким образом, использование компьютеров в обучении профессиональному сервис-общению позволяет активизировать познавательную деятельность, выйти на более высокий уровень восприятия и усвоения материала, реализовать идеи индивидуального и дифференцированного подхода в процессе обучения; подготовить стажёров к активной деятельности в современных условиях; создать условия для развития творческих способностей, логического мышления, памяти.; оказать помощь преподавателю в организации систематического контроля, обеспечив объективную оценку деятельности учащихся.

Совокупность особенностей интенсивно-коммуникативного обучения определяет содержание методики преподавания и структуру подачи материала, которая делится на два этапа:

- 1) *Этап языкового насыщения*, в который входит предварительное

предъявление лексического материала в рисунках на слайдах. Одним из решающих условий эффективности усвоения РКИ является создание полного психологического комфорта в процессе обучения. Обеспечение оптимальных условий относится как к внутренним факторам личности учащихся (мотивации обучения, заинтересованности в овладении языком, снятия тормозящих факторов для восприятия, усвоения и продуцирования русскоязычной речи), так и к внешним условиям (обстановка учебной аудитории, чередование этапов напряжения и релаксации, способствующих закреплению знаний и др.). Во время сеанса насыщения формируется состояние, обеспечивающее наилучшее восприятие, усвоение и воспроизведение учебного материала; обеспечивается максимальная работоспособность и снижение уровня утомления во время обучения. Список лексико-грамматических единиц на уровне слов, выражений и фраз для сеансов насыщения определяется необходимостью использования данных лексико-грамматических единиц в учебно-профессиональной речи учащихся. Списки слов и выражений составляются с учётом возможности создать логические связи, продемонстрировать родственные связи слов, элементы словообразования. Закрепление лексического материала проводится при работе с микротекстами и микродиалогами профессионального содержания с постепенным усложнением и расширением отобранного вокабуляра.

2) *Этап активизации* лексико-грамматического материала в речи в процессе учебно-профессиональной коммуникации посредством выполнения системы коммуникативных упражнений, в которые включается и концентрически усложняется изученный лексический материал. Преподаватель организует ряд предречевых, речевых и коммуникативных упражнений, в которых высока повторяемость изученных слов. В результате, после многократного повторения слов и фраз и в ходе выполнения упражнений, они прочно запоминаются учащимися. При этом не используются те упражнения, в которых внимание должно быть сосредоточено на форме изучаемого явления, так как языковое явление лучше усваивается, если оно не является объектом произвольного внимания. Последовательность упражнений, направленных на развитие коммуникативных умений, совпадает с классификацией упражнений, предложенных создателем коммуникативного метода Е.И. Пассовым. К ним относятся условно-речевые упражнения (вопросные, констатирующие, отрицающие, побудительные, имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные) и речевые упражнения (пересказ, описание, выражение отношения, профессионально-ориентированные учебно-речевые ситуации и др.). Эти упражнения характеризуются ярко выраженной речевой направленностью,

ситуативной соотнесённостью, обусловленностью высказывания, то есть обладают абсолютной коммуникативной значимостью. В конце каждой темы учащиеся используют усвоенный материал в ходе ролевых игр и театрализации микроэпизодов.

Обучение стажёров профессиональному сервис-общению с применением интенсивно-коммуникативных методов способствует интенсивному запоминанию лексического материала. Форма занятий (на этапе насыщения) служит психологическим средством, фоном, при котором повышается заинтересованность в обучении, снимается напряжённость, раскрываются резервы памяти и творческие способности личности учащихся. Организация занятий по интенсивно-коммуникативной методике в значительной степени интенсифицирует процесс обучения, так как оставляет большой запас учебного времени для последующего этапа активизации усвоенного лексико-грамматического материала посредством системы коммуникативных упражнений, профессионально-ориентированных учебно-речевых ситуаций, проблемных ситуаций, ролевых игр и т.д.

Методы обучения реализуются через приёмы, представляющие собой конкретные операции, которые необходимо произвести стажёрам с учебным (языковым и речевым) материалом. Определяя функции приёмов обучения, И.Я. Лернер отмечает, что они не имеют самостоятельной цели обучения, а подчиняются цели, определяемой тем или иным методом (Лернер, 1980). В процессе обучения нами использовались такие приёмы, как сравнение, сопоставление, подстановка, конструирование формул речевого общения, создание диалогов по образцу, на заданную тему, развёртывание профессионально-ориентированных учебно-речевых ситуаций, составление связных текстов на заданную тему.

Отметим, что определение отношения иностранных стажёров – специалистов в области туризма к особенностям инокультурной коммуникации позволяет установить стартовый уровень сформированности общих умений межкультурного общения и даёт возможность разработать эффективную, методически целесообразную стратегию обучения на курсах, направленную на формирование следующих умений:

- *проявлять интерес и уважение* к личности адресата в процессе профессионального сервис-общения;
- *соотносить этнокультурные стереотипы* с собственным опытом, преодолевать отрицательные стереотипы;
- *пересматривать свои оценки* инокультурной специфики профессиональной коммуникации, изменять свое культурное восприятие и систему ценностей, принимать и познавать новое в процессе расширения

опыта межкультурного профессионального сервис-общения;

– *распознавать, адекватно принимать и учитывать языковые, речевые, речеповеденческие особенности коммуникативного партнера – представителя другой культуры, обусловленные его этнической принадлежностью;*

– *осуществлять профессионально-коммуникативное взаимодействие с учетом культурно-речевых, этикетных норм, правил и традиций, принятых в стране партнера: сохранять принятую в данной культуре коммуникативную дистанцию, использовать вербальные средства, приемлемые для данной культуры;*

– *гибко использовать разнообразные дискурсивные стратегии для установления профессионально-коммуникативных контактов с представителями иных культур, готовность к корректировке собственного коммуникативного поведения;*

– *использовать компенсаторные стратегии при недостаточном знании инокультурных отличий;*

– *эффективно устранять недопонимание и проблемные ситуации, вызванные культурными различиями и т.п.*

Наиболее эффективные методы обучения данным умениям, по нашему мнению, – активные: дискуссии, тренинги, имитационные и деловые игры. А.П. Садохин выделяет общекультурные и культурно-специфичные тренинги, подразделяя их на когнитивные (дающие информацию о другой культуре, например, анализ национально-специфичных норм и правил этикета); поведенческие (обучающие практическим навыкам и умениям толерантной коммуникации) [Садохин 2006: 78]. Основные виды тренинговой техники – информационная, имитационная, упражнение по практическому выполнению заданий (А.Weinert).

В полиэтнической группе в течение всего срока обучения на курсах происходит взаимодействие не только различных этнических культур, но и разных личностных смыслов, что предполагает их взаимное сближение, которое достигается посредством диалогического общения субъектов образовательного процесса (педагогика сотрудничества), интерактивных методов общения и обучения, эвристических, проблемных, проективных методик обучения, ситуаций выбора и через развитие толерантного сознания учащихся. Отметим, что поликультурное образовательное пространство курсов по сравнению с другими образовательными моделями обладает большим потенциалом для решения этих задач. Для достижения высокого уровня межкультурной коммуникации учебный процесс организован таким образом, что стажеры имеют возможность осознать значимость толерантных отношений в жизни человека и

профессиональной деятельности специалиста туристской сферы. Формирование толерантности как качества личности реализуется при неперенном и повсеместном присутствии самой идеи толерантности на всех этапах организации учебного процесса.

Формирование и развитие толерантного сознания осуществляется на следующих уровнях учебного процесса:

1) *Уровень проектирования* толерантно ориентированного образовательного процесса. При организации учебного процесса нами осуществлялся отбор материала, в котором основные ценности толерантности отражены в текстах, тренингах и упражнениях. На этом уровне, по нашему убеждению, закладывается формирование толерантного сознания через обращение к нравственной стороне личности стажера. Целью этого уровня является развитие смысловых структур сознания учащихся, формирование у них индивидуальной картины мира, подготовка их к решению жизненных проблем. Для достижения поставленной цели необходимо наполнить содержание обучения идеями толерантности и создать благоприятные условия для самовыражения и самоактуализации стажера в соответствии с толерантными установками.

2) *Уровень реализации* учебно-познавательной деятельности. Нашей целью на данном уровне являлось преобразование объективных смыслов толерантной культуры в личностные смыслы учащихся. Для достижения цели необходимо создавать ситуации, в которых стажёры смогут проявить сдержанность, уступчивость и терпимость. С точки зрения Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, в ситуации общения, созданной во время занятий, у учащегося возникает состояние, характеризующее его эмоции и действия лишь во время ее существования. При повторении подобных ситуаций, особенно если в них участвуют субъективно значимые для учащегося люди, оно может стать привычным (метод упражнения). Имеет смысл применение как спонтанной благоприятной ситуации, так и предусмотренной и заранее спланированной ситуации. Используя информационно-доказательный метод, метод «момент истины», метод проблемного вопроса, проективные методики (метод неоконченных предложений), метод рефлексии, метод дискуссии, нам удавалось превратить обычное практическое занятие по русскому языку в «урок толерантности». При этом педагогическое воздействие носило характер поддержки, рефлексии, актуализации толерантной оценки учащимися событий и фактов, также как и фактов интолерантного поведения окружающих. В процессе смысловой рефлексии иностранных стажёров – специалистов туристской сферы активизируется их эмоциональная сфера, следовательно, основным видом деятельности учащихся на данном этапе является деятельность переживания, так как

именно благодаря ей формируется толерантное сознание.

3) *Уровень личностных качеств* учащихся. Цель данного уровня – закрепление личностного качества толерантности, сформированного в процессе обучения и воспитания, превращение его в норму жизни, жизненную позицию. Для этого мы создавали условия для осознания толерантных моделей поведения, их принятия и реализации не только в учебно-речевых ситуациях, но и в повседневном опыте межличностного общения.

В ходе проектирования и реализации процесса обучения важно помнить об общей закономерности: воспитание толерантного сознания способствует становлению толерантной культуры, которая, в свою очередь, определяет развитие толерантной личности.

В коммуникативный минимум программы курсов по русскому языку как иностранному нами включены национально специфичные реализации типовых интенций, которые реализуются в туристском дискурсе. Известно, что набор интенций в каждом языке приблизительно одинаков и принципиальных различий не имеет. Однако набор стандартных реализаций имеет ярко выраженную национальную специфику (ср.: Dear N – Уважаемый г-н N! – невозможны формы Respectable N, форма обращения Дорогой г-н N! имеет определенные ограничения в употреблении). Также в минимум включаются типовые сценарии, стратегии и тактики туристского дискурса, отличающиеся национально-культурными особенностями.

Важнейшей составляющей толерантной коммуникативной личности иностранного стажёра – специалиста сферы международного туризма, основы которой закладываются в период обучения на курсах, являются навыки, умения и способности межперсонального профессионального общения, которые очень важны для специалиста туристской сферы, представителя одной из наиболее активных в лингвистическом плане профессий. Навыки и умения, необходимые для толерантного межперсонального туристского общения, можно объединить в несколько групп, важнейшими из которых являются дискурсивные, лингвистические, компенсаторные.

Дискурсивные умения толерантного туристского дискурса – это, прежде всего, владение продуктивными стратегиями и тактиками общения с потребителями туристских услуг. Мы, вслед за В.Б. Куриленко, выделяем следующие наиболее значимые дискурсивные стратегии и тактики: стратегии диалога-расспроса, разъяснения, убеждения, рекомендации, тактики установления контакта; снижения категоричности высказывания, выражающего мнение, оценку и т.п.; этикетные тактики; эмоционально настраивающие тактики. Так, в общении специалиста сферы туризма и его

клиента установление контакта не должно исчерпываться дежурными формулами приветствия. Специалист туристской сферы должен уметь установить с собеседником доброжелательные, доверительные отношения. С этой целью иностранные стажёры должны уметь поддержать короткий разговор на личные темы: о семье или профессии туриста. От того, каким будет их личностный контакт, нередко зависит предпочтение клиентом поддержания контакта именно с этой туристской организацией и рекомендация её своим друзьям и знакомым, что является своеобразной рекламой туроператору и способствует повышению доходов и процветанию. Категоричность мнения или оценки, например, места отдыха или категории гостиницы, предпочитаемых клиентом, могут существенно затруднить выбор тура или же вовсе привести к отказу от использования услуг данного туроператора. В связи с этим будущему работнику туристской сферы необходимо владеть дискурсивными тактиками снижения категоричности высказывания, основанными на знании и корректном использовании вводных конструкций (по моему мнению, по всей вероятности, как мне кажется, пожалуй и т.п.), сослагательного наклонения (Я бы не рекомендовал этот отель. Я бы посоветовал остановиться...). Большое значение имеет владение стратегиями эмпатического слушания, которое, будучи по своей природе активным, предполагает знание тактик-сигналов понимания собеседника, сопереживания и сочувствия, эмоциональной солидарности с потребителем туристских услуг, а также соответствующих средств языковой реализации этих тактик (Вы правы... Понятно... Так-так... Да-да и т.д.).

Компенсаторные способности наиболее ярко проявляются в навыках и умениях межстилевых трансформаций в процессе общения с представителями различных социальных групп, с клиентами, имеющими разный уровень образования. К данной группе относятся навыки лексических замен (восстановление сил – отдых, аргумент – довод, круиз – морское путешествие, досуг – свободное время, содействовать – помогать и т.п.), грамматических трансформаций (Группу туристов разместили в отеле класса люкс. – Туристов поселили в первоклассном отеле. Оформление визы повлечёт дополнительные расходы. – Нужно ещё заплатить за визу.)

Лингвистические умения предполагают знание и умение употребления языковых средств реализации указанных стратегий, умения правильно формулировать не только общеудостоверительные, частноудостоверительные, но и уточняющие (Какой именно вид из окна вы предпочитаете: на горы или на море?), «наводящие» (Какой вид транспорта наименее комфортен для вас?), «провокационные» (Ваши дети

– подростки, и наверняка предпочтут не только загорать и купаться, но и другие виды отдыха?) и другие необходимые типы вопросов. Большое значение имеет также владение всеми необходимыми формулами этикета туристского дискурса.

Обучение толерантному интерперсональному туристскому дискурсу проводится в рамках профессионального модуля «Международный туризм»: по учебникам и учебным пособиям, целью которых является формирование профессионально-коммуникативной компетентности специалистов сферы международного туризма. Особого методического внимания заслуживает формирование текстотеки учебного пособия. «Стратегическая и тактическая» специфика толерантного туристского дискурса сказывается на логико-смысловой структуре и языковой форме текстов, различна структура аргументативного дискурса, различны способы и средства связи между компонентами такого текста. Поэтому текстотека учебных материалов включает образцы интеракций, в которых реализованы дискурсивные стратегии и тактики толерантного интерперсонального туристского дискурса.

Электронная форма, в которой представлены учебные комплексы, позволяет через систему гиперссылок ввести необходимый социокультурный, лингвокультурный, прагмакультурный комментарий: включить понятия об инокультурных реалиях, прокомментировать социокультурные особенности коммуникативных стратегий и тактик участников общения. Постоянная, систематическая работа позволяет обеспечить повторяемость языкового, речевого, коммуникативного материала, необходимого для формирования устойчивых навыков и умений толерантного туристского дискурса.

В заключение отметим, что сам процесс формирования толерантной коммуникативной личности иностранного стажёра – специалиста в области туризма должен быть в высшей степени толерантным: преподаватель обращается к тончайшим духовным сферам, к явлениям, обладающим большой значимостью для обучающихся. Как абсолютно справедливо заметил Ю.Е. Прохоров, «не следует спешить ставить задачу овладения иностранцем новой культурой как собственной, считать вторичную этнокультурную идентичность целью программы обучения. В то же время овладение новой культурой до определенной глубины, достаточной для толерантного коммуникативного взаимодействия, не только реально, но крайне необходимо» [Прохоров 2006: 89].

Поликультурное образование, наполненное ценностями различных по своей сути культур, обеспечивающих присвоение учащимися того или иного факта в соответствии со своими ценностными приоритетами, предоставляет стажёрам свободу выбора, осуществляемого на основе

способности видеть общее между разнонаправленными идеями и возможности их компромиссного восприятия.

Овладение иностранными стажёрами профессиональным сервис-общением эффективно протекает в условиях интенсивно-коммуникативного обучения в рамках краткосрочных курсов, так как это даёт возможность учитывать потребности, возрастные и личностно-индивидуальные особенности, уровень подготовки учащихся и позволяет создать систему методов и приёмов обучения, максимально соответствующих конкретным условиям и профессиональным потребностям учащихся. Интенсивно-коммуникативные методы обучения реализуют взаимодополнительную, систематизированную и ускоренную подготовку иностранных стажёров – специалистов сферы международного туризма. С нашей точки зрения, оптимально составленная на основе интенсивных методов и с учётом принципов коммуникативности методика обучения на курсах способствует развитию всех составляющих профессионально-коммуникативной компетентности учащихся.

Список литературы

1. Борозенец Г.К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г.К. Борозенец. – Тольятти, 2005.
2. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранным языкам в пед. вузе / А.Л. Бердичевский. – М.: Высшая школа, 1989.
3. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: опыт системно-структурного описания / И.Л. Бим. – М.: Рус. яз., 1977.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985.
5. Дзуцев Э.С. Социально-коммуникативный подход к формированию содержания и методов обучения связной речи в национальной школе / Э.С. Дзуцев. – М., 1991.
6. Колшанский Г.В. Лингво-методические аспекты интенсификации обучения иностранным языкам / Г.В. Колшанский // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: МГПИИЯ им. Тореца, 1979. – Вып. 5.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1980.
8. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М., 1977.

9. Парыгин Б.Д. Анатомия общения: Учеб. пособие / Б.Д. Парыгин. – СПб: Изд-во Михайлова В.А., 1999.

10. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю.Е. Прохоров. – М., 2006.

11. Рассудова О.П. Вопросы методики обучения устной речи на краткосрочных курсах русского языка. – В кн.: Проблемы обучения русскому языку иностранцев / под ред. Рассудовой О.П. – М.: Русский язык, 1977.

12. Самосенкова Т.В. Культура профессионального общения в системе подготовки специалистов-филологов для зарубежных стран: Монография / Т.В. Самосенкова. – Белгород : ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2008.

13. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. – М.: Альфа-М. – 2006.

14. Щукин А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному / А.Н. Щукин. – М.: Рус. яз., 1984.

ГЛАВА 35. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

*Скворцова Наталья Николаевна
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры прикладной лингвистики
Белорусского государственного университета,
Минск, Республика Беларусь
E-mail: sonato4ka@mail.ru*

На постсоветском пространстве помимо России есть как минимум три страны, где, как пишет Л. Вербицкая, судьба русского языка не вызывает беспокойства [2, с. 3]. Однако, в отличие от Казахстана и Киргизии, только в Республике Беларусь русский язык имеет статус государственного. Это обстоятельство является если не главным, то весьма существенным фактором, определяющим выбор иностранцами нашей страны для получения высшего образования и изучения русского языка и тем самым непосредственно решающим на государственном уровне задачи экспорта образовательных услуг. В свою очередь, любой вуз и государство в целом, осуществляя профессиональную подготовку иностранных граждан, во-первых, повышает свой имидж и международное влияние

через подготовку интеллектуальной элиты для зарубежных стран и распространение своей культуры и языка, во-вторых, подтверждает высокий уровень национальной системы образования, в-третьих, привлекает талантливую молодежь из других стран, что создает питательную среду для развития науки и образования [3, с. 33–34].

Обеспечение качества профессиональной подготовки иностранных граждан в первую очередь зависит от квалифицированного кадрового состава, нехватка которого стала очевидной на фоне увеличения количества иностранных граждан, желающих получить образование в Республике Беларусь (на русском языке) и приобрести востребованную на их родине специальность. Спрос на специалистов в области теории и практики преподавания русского языка как иностранного (РКИ), «подъем интереса к русскому языку, напрямую связанный с экономическими, политическими и социальными факторами» [3, с. 33], рост популярности профессии преподавателя РКИ – всё это определило необходимость разработки соответствующей образовательной программы переподготовки и открытия специальности 1-21 05 72 «Русский язык как иностранный» в Республике Беларусь. В настоящее время переподготовка лиц с высшим образованием по указанной специальности осуществляется в Республиканском институте высшей школы (РИВШ) и на факультете повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного университета. Выбор структурного подразделения или учреждения как платформы (базы) для организации учебно-образовательного процесса переподготовки предопределен требованиями, предъявляемыми к качеству дополнительного образования взрослых. Факультет или учреждение образования в целом выступает для слушателя не только структурой, обеспечивающей переподготовку на основе системы фундаментальных социально-гуманитарных, общепрофессиональных и специальных знаний, но и структурой авторитетной, многовекторной, приобщенной к решению актуальных задач в сфере социогуманитарного знания и преподавания русского языка как иностранного, в частности. Профессиональная переподготовка является частью организационной культуры учреждения, на базе которого осуществляется дополнительное образование взрослых, и реализуется не только в форме учебной деятельности (лекции, практические занятия, собеседования, экзамены и т. д.), но и в рамках внеаудиторной работы. Однако ключевая роль в организации качественного процесса переподготовки специалистов, в формировании их профессионально-педагогического сознания принадлежит актуальному учебно-методическому обеспечению, инструментом которого являются учебники, пособия, учебно-методические комплексы. При этом цели и задачи создания учебных книг

и обучающих комплексов должны, во-первых, коррелировать с целями и задачами подготовки специалистов, во-вторых, учитывать особенности специальности и вид получаемого дополнительного образования.

Как известно, дополнительное образование взрослых – особый вид в системе дополнительного образования. В обучении взрослых реализуется в качестве облигаторного андрагогический подход, предполагающий использование положительного профессионального опыта, практическую направленность обучения и обязательную актуализацию его результатов. Взрослые обучающиеся отличаются самостоятельностью, инициативностью, ответственностью, критическим (картезианским) мышлением, способностью к рефлексии, коррекции и регуляции своих функций, а потому они тяготеют к реализации так называемой «субъект-субъектной» модели обучения. Данная категория слушателей осознает цели и задачи своего учения, оценивает методики преподавания, стремится не только к самореализации, но и к самоуправлению, рассчитывает на обязательное и скорейшее применение новых знаний и умений. Многие из слушателей имеют профессиональный и жизненный опыт, в той или иной мере влияющий на процесс получения дополнительного образования. Стремление взрослых обучающихся к целесообразному распределению учебного и неучебного времени, к рационализации и структурированию новой информации предопределяет необходимость концентрации профессионально значимых сведений в очерченных границах – в структуре учебно-методического комплекса или компендиума, охватывающего содержание учебного материала прежде всего по специальным дисциплинам, хотя, как известно, профессиональная переподготовка кадров в условиях вуза предусматривает усвоение содержания дисциплин не только специального блока, но и гуманитарного и социально-экономического, а также общепрофессиональных учебных предметов. Между тем предметно-профессиональную специфику учебного плана переподготовки по данной специальности определяют дисциплины, направленные на формирование профессиональной компетенции и общей «информационной культуры преподавателя РКИ» [1, с. 186, 189]. К их числу относятся: «Методика преподавания русского языка как иностранного», «Стратегии обучения русскому языку как иностранному», «Вводно-фонетический курс русского языка», «Фонетика современного русского языка и методика преподавания», «Лексика и фразеология современного русского языка и методика их преподавания», «Словообразование и морфология современного русского языка и методика их преподавания», «Синтаксис современного русского языка и методика преподавания», «Текстолингвистика», «Лингвистическое обеспечение межкультурной коммуникации», «Этно- и

психолингвистика», «Современные информационные технологии». Как видим, дисциплины специальности охватывают различные аспекты преподавания русского языка в иностранной аудитории, раскрывают роль методических, психолингвистических, этнокультурных и других факторов обучения иностранцев русскоязычному общению и поликультурному взаимодействию. В ходе усвоения содержания специальных дисциплин закладываются основы понимания преподавания РКИ как процесса сложного, многоаспектного, требующего не только определенных умений и навыков, но и значительного объема знаний. В настоящее время преподавателю русского языка как иностранного уже недостаточно знать языковую систему и общие вопросы методики обучения инофонов русскому языку. В профессиональный багаж современного высококвалифицированного преподавателя РКИ должно входить знание теории речевой деятельности, основ теории коммуникации, сопоставительной и корпусной лингвистики, межкультурной дидактики, психологии обучения, а также владение всей системой педагогических технологий.

В контексте вышесказанного важно обратить внимание на то, что в последнее время, по оценкам экспертов, во многих странах, где иностранным учащимся преподается русский язык, сильно помолодел кадровый состав преподавателей РКИ, при этом не всегда наблюдается процесс преемственности поколений, отмечается отсутствие заинтересованности в приобретении системообразующих знаний, создающих прочную научную основу преподавания РКИ и позволяющих избежать интуитивного подхода к организации занятий. Преодолению этих «болезней роста» во многом способствует инструментарий обучения, разработка и использование которого в учебном процессе (в соответствии с целями и задачами открытия специальности) являются важнейшими вопросами организации подготовки профессиональных кадров.

Таким образом, открытие специальности обусловило необходимость разработки такого методического обеспечения, которое удовлетворяло бы как минимум трем обязательным требованиям: во-первых, оно должно отражать современный уровень достижений в соответствующих областях знания; во-вторых, содержать необходимую и достаточную информацию по дисциплинам специальности и, в-третьих, иметь практико-ориентированный характер, гармонично увязывая теорию и задачи практической деятельности будущих преподавателей РКИ. Несмотря на наличие большого количества изданных в России ценнейших методических книг, описывающих основы теории и тонкости практики преподавания РКИ, существенным фактором создания собственного методического продукта стал фактор национальный. Любой вариант

методического компендиума или учебно-методического комплекса для слушателей данной специальности должен разрабатываться на основе конкретного учебного плана, учитывать особенности преподавания РКИ в определенном лингвокультурном окружении (в Беларуси) и ставить целью обеспечить эффективную переподготовку кадров, отвечающую запросам национальной системы образования.

Одной из возможных реализованных на практике моделей учебно-методического сопровождения переподготовки по данной программе стал компендиум, специально разработанный с учетом целей, задач и потребностей слушателей – будущих преподавателей РКИ в Республике Беларусь и объединивший к настоящему моменту четыре книги:

1) учебно-методическое пособие «Русский язык как иностранный (с электронным приложением)», где представлены научные статьи, проблематика которых связана с обучением инофононов русскому языку, а также учебные материалы к урокам РКИ, разработанные слушателями совместно с научными руководителями [5];

2) хрестоматию «Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания», куда вошли работы не только российских, но и белорусских авторов, исследующих проблемы преподавания русского языка как иностранного, психолингвистики и межкультурной коммуникации [6];

3) учебное пособие «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного (с электронным приложением)», которое содержит тексты лекций по нескольким дисциплинам специальности переподготовки, учебно-практические и методические материалы для работы с иностранцами, изучающими в нашей стране русский язык [7];

4) библиографическое пособие «Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания», в котором дан рекомендательный тематический указатель литературы, позволяющий слушателям сориентироваться в пространстве научно-методических изданий по новой для них специальности (на момент опубликования статьи пособие готовится к печати).

Три из этих изданий – хрестоматия [6], учебное пособие [7] и рекомендательный указатель литературы – составляют ядро методического компендиума.

Познавательные и дидактические возможности данного компендиума заложены в его содержании, структуре и формах методического объединения материалов. К числу его преимуществ относятся:

- прозрачность терминологического аппарата, что позволяет слушателям пользоваться материалами пособий самостоятельно;

- сочетание теоретического материала и учебно-практических разработок, отражение неразрывной связи методической теории и практики преподавания РКИ (в том числе преподавания РКИ в Республике Беларусь);
- проблемный характер изложения и презентации научно-методических материалов;
- учет в содержании учебного материала актуальных тенденций методики преподавания РКИ, новаций в практике обучения иноязычному (русскоязычному) общению;
- открытая структура, что дает возможность включать в компендиум новые компоненты;
- широкий спектр возможностей не только для слушателей, но и для преподавателей.

В теоретическом плане компендиум основывается на компетентностном подходе: его целью является формирование профессиональной компетенции, при этом он выступает не только источником знаний, но и средством их презентации, организации усвоения и контроля в процессе учебно-образовательной деятельности слушателей.

В первой части *учебно-методического пособия «Русский язык как иностранный (с электронным приложением)»* представлены статьи, тематика которых охватывает различные аспекты белорусской культуры в контексте этнологии и теории обучения иностранным языкам (С.В. Вечер), межэтнические установки и предубеждения (Н.А. Федотова), духовно-ценностные аспекты личности и включенность их в педагогическую практику (А.И. Басова), актуальные вопросы и перспективы методики преподавания РКИ (С.И. Лебединский), ключевые имена русской культуры в контексте обучения иностранцев русскому языку (Ю.А. Гурская), лингвистические основы обучения РКИ и, в частности, особенности преподавания русского языка туркменскому контингенту – одному из многочисленных учебных контингентов в Республике Беларусь (И.С. Каминская), обоснование необходимости рефлексивной деятельности инофонов, изучающих в Беларуси русский язык, методические вопросы организации рефлексивной практики иностранных учащихся (Н.Н. Скворцова), задачи и методика использования аудиотекстов в обучении РКИ (О.Н. Жизневская), дидактический потенциал экранизаций художественной литературы (Е.Л. Хальпукова), содержание дисциплины «Текстолингвистика» как важнейшего компонента учебного плана переподготовки по специальности «Русский язык как иностранный» (Н.С. Касюк). Во вторую часть вошли разработки уроков русского языка как иностранного и учебные материалы, являющиеся результатом совместной практической деятельности

преподавателей и слушателей указанной специальности переподготовки, по следующим темам: «Русский речевой этикет: ситуации обращения, приветствия и знакомства (в аспекте обучения русскому языку поляков)», «Названия профессий в русском языке», «Проблема усвоения иностранными учащимися категории рода русских имен существительных», «Выражение причины в простом предложении (для среднего этапа обучения)», «Повторение – мать учения (обучение детей-билингвов)». Опубликование выпускных квалификационных работ (или их фрагментов) выступает для слушателей стимулом успешной учебно-образовательной деятельности, мощным мотивирующим фактором. К учебно-методическому пособию прилагается диск, который включает электронную версию пособия, различные тематические видеоматериалы, аудиозаписи и презентации, а также фильм «Республика Беларусь», позволяющий инофонам сформировать представление о стране пребывания, а преподавателям – эффективно использовать актуальный страноведческий материал в своей профессиональной деятельности.

Пособие издано с грифом учебно-методического объединения по гуманитарному образованию.

Как известно, усвоение и обогащение специальных знаний, формирование методического мышления, укрепление основ профессиональных умений преподавателей РКИ не мыслятся без ознакомления с фундаментальными трудами ученых, заложивших лингвистические, педагогические, психологические основы обучения иноязычному общению, без вдумчивого прочтения и критического осмысления современной научно-методической литературы. Слушатели специальности переподготовки «Русский язык как иностранный» должны хорошо ориентироваться в терминологическом аппарате методики преподавания РКИ, знать о достижениях методической мысли, иметь системное представление об аспектах преподавания русского языка как иностранного, особенностях обучения иноязычному общению, быть компетентными в вопросах межкультурного взаимодействия. Необходимость ознакомления с методическими и лингвистическими работами (многие из которых включены в малотиражные издания или относятся к категории библиографических раритетов), с одной стороны, и потребность обращения сразу к нескольким источникам, объединенным общим предметным содержанием, с другой, обусловили структуру и содержательное наполнение книги ***«Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания. Хрестоматия»***. В практике преподавания русского языка как иностранного всё активнее используются результаты исследований, посвященных проблемам этнопсихолингвистики, лингвокультурологии, межкультурной

коммуникации, что было учтено при составлении хрестоматии. В книгу включены статьи и фрагменты монографий, учебно-методических пособий, материалов научных конференций и конгрессов, конспектов лекций не только российских специалистов в области преподавания русского языка как иностранного, но и белорусских преподавателей, что отличает данное издание от подобных, вышедших в Российской Федерации.

Хрестоматия включает шесть разделов. В первом разделе – *«Основы обучения иноязычному общению»* – рассматриваются понятия, которые составляют основу методики (цель, содержание, подходы, методы и др.) и образуют систему методических категорий, позволяющих описывать различные модели обучения РКИ. Особый интерес для слушателей могут представлять описания проблемного характера: «Компетенция или компетентность: взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики», «О понятийном аппарате современной методики преподавания русского языка как иностранного: решенные и нерешенные проблемы» (А.Н. Шукин), «Диалог культур как цель иноязычного образования» (Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева) и др. В этом разделе представлены фрагменты не только статей известных российских и белорусских методистов, но и их пособий по методике преподавания РКИ. Второй раздел – *«Языковые аспекты обучения русскому языку как иностранному»* – включает три подраздела: «Обучение фонетике», «Обучение лексике» и «Обучение грамматике». Поскольку в обучении РКИ принято выделять три языковых аспекта (фонетический, лексический, грамматический), соотносимых с основными уровнями языковой системы, составители хрестоматии посчитали целесообразным привести фрагменты работ, посвященных обучению иностранцев фразеологии (в подразделе «Обучение лексике»). Второй раздел включает тематически ориентированные выдержки из трудов А.А. Реформатского, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, С.Н. Бершнштейна, Б.В. Беляева, М.В. Всеволодовой, М.Я. Гловинской, Е.И. Пассова, И.А. Стернина, А.Н. Щукина и других ученых. Неоценимую помощь начинающему преподавателю РКИ окажут фрагменты пособий по русскому языку как иностранному и методике его преподавания таких авторов, как С.А. Хавронина и Т.М. Балыхина, А.А. Акишина и О.Е. Каган, Л.С. Крючкова и Н.В. Мощинская, В.Н. Вагнер и др. Проблемно-тематическое поле представленных в разделе материалов довольно широкое: лингвистические основы преподавания РКИ, методика формирования фонетических, лексических и грамматических навыков, прагматический потенциал языковых средств и его учет в преподавании русского языка инофонам, инновационные технологии в обучении языковым аспектам, проблематика межкультурной коммуникации в

контексте задач обучения владению фонетическими, лексическими, фразеологическими и грамматическими средствами общения. Третий раздел – *«Речевая деятельность как аспект обучения русскому языку как иностранному»* – содержит материалы по вопросам обучения основным видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письменной речи (также рассматриваются некоторые общие вопросы обучения письму). Особое внимание уделено недочетам в работе над видами речевой деятельности и рекомендациям, призванным помочь преподавателю РКИ методически грамотно организовать учебный процесс. Данный раздел представлен фрагментами пособия А.А. Акишиной и О.Е. Каган *«Учимся учить»*, которое многими начинающими преподавателями РКИ оценивается как настольная книга. Поскольку в практике преподавания РКИ текст выступает не только средством, но и целью обучения, в хрестоматии выделен раздел *«Текст в курсе русского языка как иностранного»*, где раскрываются различные вопросы аудиторной работы над текстом: цель и задачи использования текстов, выбор текста, виды адаптации, развитие умений чтения, в том числе межкультурных умений чтения, недочеты работы над текстом и др. Большой методический интерес представляют работы Н.В. Кулибиной, в которых всесторонне раскрыта методика работы над художественным текстом в иностранной аудитории, что было учтено при разработке содержания раздела. Кроме того, в этом разделе представлены материалы по типологии текстов (в частности, предложенная И.А. Гиниатуллиным классификация текстов исходя из отношения их содержания к межкультурной информации) и методике работы с моно- и поликультурными текстами. В разделе *«Психолингвистика. Психологические и психолингвистические основы обучения русскому языку как иностранному»* приведена периодизация истории психолингвистики, охарактеризованы модели порождения и восприятия речи, рассмотрены общие и индивидуальные стратегии овладения русским языком как иностранным, а также стратегии понимания научной речи инофонами и русофонами, перечислены основные типы нарушений в системе индивидуальных стратегий овладения иностранным языком, представлены подходы к решению проблемы значения слова, тесно связанной с изучением речевого мышления. Эти и другие вопросы отражены в работах А.А. Леонтьева, А.А. Залевской, В.В. Красных, С.И. Лебединского. Актуальные вопросы межкультурной коммуникации, рассматриваемые в контексте целей обучения иноязычному общению, раскрываются в заключительном разделе *«Теоретические и прикладные аспекты межкультурной коммуникации»*. В нем представлены фрагменты статей, монографий, пособий известных российских ученых: Ю.Е. Прохорова,

Ю.А. Сорокина, С.Г. Тер-Минасовой, Е.И. Пассова, И.А. Стернина, И.П. Лысаковой и др. Материалы белорусских авторов: А.И. Басовой, О.А. Полетаевой, О.Н. Жизневской – ориентируют будущих преподавателей РКИ на особенности обучения иностранцев русскому языку в условиях русско-белорусского двуязычия.

Хрестоматия издана с грифом учебно-методического объединения по гуманитарному образованию.

Задачами дополнения и расширения содержания хрестоматии, концентрированного и системного освещения целого ряда методических вопросов преподавания РКИ продиктована разработка **учебного пособия «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного»** [7]. В нем представлены тексты лекций по учебным дисциплинам специальности переподготовки, таким как «Методика преподавания русского языка как иностранного», «Текстолингвистика», «Этно- и психоллингвистика», «Стратегии обучения русскому языку как иностранному», «Лингвистическое обеспечение межкультурной коммуникации». Цель учебного пособия – содействовать формированию академических и профессиональных компетенций будущих преподавателей РКИ, повысить уровень знаний специалистов, мотивировать их профессионально ориентированное самообразование. Пособие предназначено для слушателей системы дополнительного образования (по указанной специальности), но может быть использовано студентами, обучающимися по направлению специальности 1-21 05 02-04 «Русская филология (русский язык как иностранный)», а также преподавателями русского языка как иностранного и всеми, кто интересуется теорией и практикой обучения иноязычному общению.

Структуру пособия образуют пять разделов: *«Введение в специальность “Русский язык как иностранный”»*, *«Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного»*, *«Текстолингвистика. Текст в курсе русского языка как иностранного»*, *«Психолингвистические аспекты овладения иноязычной речью»*, *«Межкультурная коммуникация и преподавание русского языка как иностранного»*, четыре из них коррелируют со структурой и содержанием хрестоматии. Включение раздела «Введение в специальность “Русский язык как иностранный”» обусловлено тем, что именно с «Введения в специальность» начинается формирование профессиональных знаний, понимание социальной значимости выбранной профессии, ее роли и места в педагогической и научно-исследовательской деятельности. В то же время разделы, посвященные языковым и речевым аспектам обучения РКИ, в пособие не включены, поскольку методически ценные и исчерпывающие сведения по обучению фонетике, лексике, грамматике и видам речевой

деятельности можно найти в описанном выше компоненте компендиума – издании «Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания. Хрестоматия» [5], а также в пособиях А.Н. Щукина, Е.И. Пассова, В.М. Шаклеина, В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой, С.А. Хаврониной и Т.М. Балыхиной, А.А. Акишиной и О.Е. Каган, Л.С. Крючковой и Н.В. Мощинской, Н.Л. Федотовой, В.Н. Вагнер и других известных авторов. Каждый раздел пособия включает несколько тем с вопросами для самостоятельного контроля усвоения содержания. В конце разделов приводятся библиографические ссылки.

При отборе тем авторы пособия руководствовались образовательным стандартом Республики Беларусь [4] и учебными программами, разработанными в соответствии с типовым учебным планом для слушателей специальности переподготовки 1-21 05 72 «Русский язык как иностранный». Объединение в одном пособии материалов, касающихся различных теоретических и практических вопросов преподавания РКИ, способствует систематизации и обобщению знаний, формированию профессионального тезауруса, широкого контекста знаний и учебных умений, развитию у слушателей устойчивого интереса к выбранной сфере деятельности, осознанию преподавания РКИ не только как сложного и чрезвычайно ответственного процесса, но и как процесса творческого, увлекательного, позволяющего расширить границы собственного мировосприятия и полностью реализовать себя в выбранной профессии.

Электронное приложение, выполняя дидактическую функцию, является необходимой частью пособия. Оно содержит, помимо версии печатного издания в формате PDF, различные материалы к перечисленным выше разделам: тексты, таблицы, фрагменты учебников, авторские методические разработки, учебно-практические материалы к занятиям по русскому языку как иностранному с методическими комментариями и рекомендациями, электронные презентации, аудио- и видеофайлы, а также «Положение об организации подготовки и защиты курсовой работы, итоговой аттестации при освоении содержания образовательных программ переподготовки руководящих работников и специалистов в Белорусском государственном университете», лучшие курсовые и дипломные работы слушателей специальности переподготовки «Русский язык как иностранный» факультета повышения квалификации и переподготовки БГУ.

Пособие имеет гриф Министерства образования Республики Беларусь.

Обязательным компонентом методического компендиума для слушателей заявленной специальности является *библиографическое*

пособие «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: рекомендательный указатель литературы». Тематический указатель, адресованный не только слушателям данной специальности переподготовки, но и начинающим преподавателям РКИ, охватывает широкое поле научно-методических источников, посвященных различным вопросам преподавания русского языка как иностранного: «Обучение иностранцев в Республике Беларусь: история и современное состояние», «Методика преподавания РКИ», «История методики преподавания РКИ», «Система обучения РКИ. Базисные методические категории», «Профессиональная деятельность и профессиограмма преподавателя РКИ», «Психологические и психолингвистические аспекты преподавания РКИ», «Педагогические технологии в обучении РКИ», «Цифровая лингводидактика. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании РКИ. Электронные учебники РКИ», «Теория учебника РКИ», «Корпусная лингвистика и обучение РКИ», «Национально ориентированная методика преподавания русского РКИ. Преподавание РКИ различным национально-языковым контингентам», «Профессионально ориентированное обучение РКИ», «Языковая среда (языковое окружение) как фактор обучения РКИ», «Социокультурная адаптация иностранных учащихся», «Страноведение, лингвострановедение, культуроведение в преподавании РКИ», «Межкультурная коммуникация в аспекте преподавания РКИ. Межкультурная дидактика», «Невербальная коммуникация в лингводидактическом аспекте», «Языковые аспекты обучения РКИ», «Актуальные процессы в русском языке в аспекте преподавания РКИ», «Речевые аспекты обучения РКИ», «Язык СМИ как компонент курса РКИ», «Речевой этикет в аспекте обучения РКИ», «Текст в обучении РКИ», «Обучение иностранных студентов аннотированию и реферированию. Вторичные тексты на занятиях по РКИ», «Перевод как прием и аспект (компонент) обучения РКИ», «Обучение деловому общению на русском языке», «Музыкально-поэтические произведения в практике обучения РКИ», «Категория ошибки в лингводидактике. Типология ошибок», «Прецедентные феномены в аспекте преподавания РКИ», «Контроль компетенций. Инструментарий контроля: традиции и новации», «Организация культурно-досуговой деятельности иностранцев» и др. Рубрики и подрубрики облегчают поиск методических источников по интересующей теме. Краткие аннотации на включенные в указатель материалы и комментарии призваны помочь в выборе нужной литературы. В статьях и разделах предыдущих изданий – компонентов методического компендиума, как правило, приводится литература, посвященная представленным темам, следовательно, с помощью данного

библиографического пособия слушатели имеют возможность расширить круг источников по интересующей проблематике. Так, в конце одной из тем («Прецедентный текст в обучении русскому языку как иностранному») раздела «Текстолингвистика. Текст в курсе русского языка как иностранного»), представленного в третьей книге компендиума, дан ряд библиографических ссылок. В то же время тематический указатель литературы позволяет расширить круг источников по интересующей проблематике, поскольку содержит перечень из нескольких наименований, в числе которых те, которые прямо не отсылают к указанной теме, но имеют к ней отношение (например, статья Е.А. Бекетовой «Способы выражения аргументации в художественном тексте», опубликованная в журнале «Русский язык за рубежом», иллюстрирует использование прецедентных текстов в аргументирующей функции). Указатель литературы преследует двуединую цель – повышение уровня знаний специалистов и оказание им методической помощи в подготовке уроков русского языка как иностранного, в организации научно-исследовательской работы. Библиографическое пособие позволяет каждому слушателю сформировать свой круг необходимых и обязательных методических источников, «индивидуальный багаж» востребованной научно-методической литературы.

Таким образом, адресованные слушателям теоретико-методические и справочно-библиографические материалы образуют компендиум современных знаний в области преподавания РКИ, востребованный на этапе подготовки к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности в качестве преподавателей русского языка как иностранного. Учебная функция компендиума реализуется структурно-содержательной основой его компонентов, а также возможностью применения в учебно-образовательном процессе. Компендиум может быть использован как методический справочник, библиографический навигатор, методическая мастерская. Его материалы могут быть востребованы слушателями как при подготовке к практическим занятиям по дисциплинам специальности, так и при разработке уроков РКИ (сценариев уроков) в рамках стажировки. Обращение слушателей в ходе стажировки к данному методическому компендиуму, компоненты которого содержат материалы по моделированию учебных занятий с инофонами, существенно облегчает разработку и самостоятельное проведение уроков русского языка как иностранного.

Компендиум соответствует современным требованиям вузовского образования, предъявляемым к методическому обеспечению образовательных программ повышения квалификации и переподготовки, поскольку:

- концентрирует большой объем теоретического материала по профильным учебным дисциплинам, сохраняя при этом доступность изложения;

- является практико-ориентированным, отражает неразрывную связь научных основ преподавания РКИ с реализацией конкретных практических задач;

- дает возможность самостоятельного дедуктивного и индуктивного овладения учебным материалом, обеспечивает профессионально ориентированную самостоятельную работу слушателя, развивает навыки самоконтроля;

- отражает современные реалии преподавания РКИ и соизучения языка и культуры в контексте культууроориентированной (культуросообразной) методической парадигмы;

- иллюстрирует применение информационно-коммуникационных технологий в иноязычном образовании;

- формирует положительную учебную мотивацию слушателей – будущих преподавателей РКИ.

Данный компендиум реализует широкий спектр возможностей не только для слушателей, но и для преподавателей специальных дисциплин. Как известно, организацию любого процесса обучения значительно осложняет отсутствие учебных книг, учебно-методических комплексов и т.п. (а нередко и их электронных версий). Преподаватели вынуждены готовить большое количество учебных материалов: текстов лекций, заданий для практических занятий и внеаудиторной самостоятельной работы, раздаточных наглядных материалов (таблицы, схемы, образцы выполнения заданий), адаптационных и контрольных тестов, списков основной и дополнительной литературы и др. Тот объем работы по методическому обеспечению учебного процесса, который ложится на плечи преподавателя, может быть существенно сокращен благодаря возможностям учебно-методических комплексов и компендиумов. Представленный компендиум позволяет преподавателям специальных дисциплин оптимально распределять учебное время между аудиторными формами и самостоятельной работой слушателей, не пренебрегая при этом методическими маневрами, разрабатывать рациональную систему текущего и итогового контроля знаний, планировать и организовывать самообразовательную деятельность будущих специалистов, предлагая им обратиться к тем или иным материалам библиографического или теоретического характера. В силу этого компендиум выступает инструментарием не только для слушателей, но и для преподавателей, поскольку, с одной стороны, определяет выбор технологий, методов и

приемов обучения/учения, с другой – предоставляет необходимый теоретический и практический (дидактический) материал.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Э.Г. Азимов. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 352 с.

2. Вербицкая Л.А. Русский язык в России и за ее пределами / Л.А. Вербицкая // Мир русского слова. – 2014. – № 3. – С. 5–15.

3. Лебединский С.И. О преподавании русского языка как иностранного в белорусских вузах / С.И. Лебединский // Вестник БООПРЯЛ: Русистика в Беларуси. – 2010. – № 1. – С. 33–39.

4. Образовательный стандарт Республики Беларусь «Переподготовка руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование. Специальность: 1-21 05 72 Русский язык как иностранный. Квалификация: Преподаватель русского языка как иностранного» (ОСРБ 1-21 05 72-2016). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nihe.bsu.by/images/cnpo/Standart_1-21_05_72.pdf. – Дата доступа: 28.12.2017.

5. Русский язык как иностранный (с электронным приложением): учеб.-метод. пособие / А.И. Басова [и др.]; под ред. А.И. Басовой. – Минск: БГУ, 2014. – 119 с.

6. Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания. Хрестоматия: учеб.-метод. пособие / сост. А.И. Басова [и др.]. – Минск: БГУ, 2016. – 391 с.

7. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие (с электронным приложением) / сост. А.И. Басова [и др.]; под ред. Н.Н. Скворцовой. – Минск: БГУ, 2017. – 327 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аббасова Аида Акимовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
abbasovaaida@mail.ru

Амелина Ирина Олеговна – старший преподаватель кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет, Курск, Россия
airenaphenix@yandex.ru

Басова Анна Ивановна – кандидат филологических наук, доцент, декан факультета повышения квалификации и переподготовки Института журналистики, Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь
basova06@list.ru

Балыхина Татьяна Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, МАН ВШ, Нью-Йоркской Академии Наук, Российской Академии Естествознания, Лауреат образования России, научный руководитель факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
dekan-fpk@yandex.ru

Будильцева Марина Борисовна – кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка Инженерной академии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
budilceva51@bk.ru

Бурченкова Александра Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации им. Маршала Советского Союза А.М. Василевского, Смоленск, Россия
25alex@rambler.ru

Варламова Ирина Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Инженерной академии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
varlamova60@mail.ru

Дощинский Роман Анатольевич – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой гуманитарного образования, Московский центр развития кадрового потенциала образования, Москва, Россия
doshchinskyra@mioo.ru

Злобина Светлана Алексеевна – старший преподаватель Подготовительного отделения для иностранных обучающихся Института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия
svetlana-zlobina@mail.ru

Ивкина Марина Игоревна – преподаватель Института русского языка и культуры, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
marina_poy@mail.ru

Игнатьева Ольга Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Института международного образования, Тульский государственный университет, Тула, Россия
ignateva-tula@mail.ru

Калинина Юлия Михайловна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Инженерной академии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
julia84.08@myrambler.ru

Карапетян Наталья Григорьевна – доцент кафедры русского языка Инженерной академии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
tafa2005@yandex.ru

Кельдиев Толиб Тухтасинович – доцент кафедры русского языка академического лицея, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Республика Узбекистан
ktoilib@mail.ru

Ковалева Марина Шаукатовна – ассистент кафедры русского языка, Оренбургский государственный медицинский университет, Оренбург, Россия

marina.kovaleva.work@gmail.com

Колесникова Наталия Ивановна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка, Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

nkolesnikova@mail.ru

Кролевецкая Ирина Владимировна – заведующая кабинетом факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

dekan-fpk@yandex.ru

Кряхтунова Ольга Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Астраханский государственный технический университет, педагог Отдела мультикультурных инициатив, Центр детского юношеского творчества, Астрахань, Россия

olgakryahtunova@mail.ru

Макарова Ирина Ивановна – старший преподаватель кафедры языковой коммуникации, Московский государственный медико-стоматологический университета им. А.И. Евдокимова, Москва, Россия

msmsu-rus-yaz@mail.ru

Матвеева Татьяна Филипповна – профессор кафедры языковой коммуникации, Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова, Москва, Россия

msmsu-rus-yaz@mail.ru

Маханькова Ирина Петровна – доцент кафедры русского языка Инженерной академии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

imakhankova@mail.ru

Назаренко Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации, Белгородский национальный исследовательский университет, Белгород, Россия

nasarenko@bsu.edu.ru

Нетёсина Марина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры языковой коммуникации, Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова, доцент кафедры педагогических измерений (тестологии) факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
netesinam@mail.ru

Новикова Наталья Степановна – кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка Инженерной академии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
natalynov@yandex.ru

Пугачёв Иван Алексеевич – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой русского языка Инженерной академии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
pugachev-ivan@mail.ru

Решетникова Валентина Валентиновна – старший преподаватель, Российский университет транспорта, Москва, Россия
valentina_ros@mail.ru

Романова Нина Навична – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Русский язык», Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия
romanova-mgtu@yandex.ru

Самосенкова Татьяна Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации института межкультурной коммуникации и международных отношений, Белгородский национальный исследовательский университет, Белгород, Россия
samosenkova@bsu.edu.ru

Седова Полина Витальевна – ассистент кафедры русского языка, Оренбургский государственный медицинский университет, Оренбург, Россия
p.v.sedova@gmail.com

Серова Людмила Константиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Инженерной академии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
lkserova@mail.ru

Синёва Ольга Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры поликультурного образования, Московский Центр развития кадрового потенциала образования, руководитель центра баллистики филологического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
olga_synuova@mail.ru

Скворцова Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры прикладной лингвистики, Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь
sonato4ka@mail.ru

Соловьёва Марина Анатольевна – и.о. директора средней общеобразовательной школы «Горки», Московская область, Россия
marina.solov2010@yandex.ru

Соловьёва Юлия Сергеевна – ассистент кафедры педагогический измерений факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, ассистент кафедры русского языка Медицинского института, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
dekan-fpk@yandex.ru

Унгарбаева Гульмира Ибрагимовна – кандидат филологических наук, доцент, Актюбинский региональный государственный университет им. Кудайбергена Жубанова, Актобе, Республика Казахстан
ungarbaeva65@mail.ru

Хворикова Елена Георгиевна – доцент кафедры русского языка Инженерной академии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
lenaxvor@mail.ru

Хилькевич Светлана Владимировна – Отличник народного Просвещения, зам. декана факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
dekan-fpr@yandex.ru

Хустенко Анастасия Анатольевна – магистр филологии, преподаватель РКИ, доцент Университета г. Катании (DISUM – Università degli Studi di Catania), Катания, Италия
anastasiakhustenko@gmail.com

Цколия Кристина Рудиковна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики поликультурного и полилингвального образования факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
tskolia@mail.ru

Черкашина Татьяна Тихоновна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка, Российский государственный университет им. А.М. Косыгина, Москва, Россия
ttch2004@yandex.ru

Черненко Наталья Михайловна – доцент кафедры русского языка Инженерной академии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
nataly-chenenk@yandex.ru

Шабарова Гульжан Каратаевна – преподаватель русского языка и литературы, Актюбинский гуманитарный колледж, Актобе, Республика Казахстан
gulzhanshabar@mail.ru

Шонтукова Ирина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель министра образования, науки и по делам молодежи Кабардино-Балкарской республики, Нальчик, Россия
shonirina@yandex.ru

Шустикова Татьяна Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка №2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
shoustikova@yandex.ru

Юрманова Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
s2307@mail.ru

Яркина Людмила Павловна – кандидат филологических наук, доцент, профессор-методист кафедры русского языка Инженерной академии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
yarkinalp@mail.ru

Әбдіғазы Сандұғаш Хасенқызы – магистр гуманитарных наук, Актюбинский региональный государственный университет им. Кудайбергена Жубанова, Актюбе, Республика Казахстан
sandugash.abdigazi@mail.ru

Научное издание

**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК
НЕРОДНОМУ/ИНОСТРАННОМУ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Под общей редакцией
Т.М. Бальхиной

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*
Дизайн обложки *А.Д. Федоренков*

Подписано в печать

Бумага

Усл. печ.

Российский университет дружбы народов

115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН

115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41

