



К Ю Б И Л Е Ю

**Института русского языка и культуры
МГУ имени М. В. Ломоносова**

**ПРЕДВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА
ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН
В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

**Сборник материалов
юбилейной Международной
научно-практической конференции**

(23-25 октября 2019 года)



**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА**

Москва
2020

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ



Предвузовская подготовка иностранных граждан в Российской Федерации: история и современность

**Сборник материалов юбилейной
международной научно-практической конференции
(Москва, 23–25 октября 2019 г.)**



МОСКВА — 2020

УДК 81
ББК 81
П71

*Публикуется по постановлению Редакционно-издательского совета
Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова
(протокол № 1 от 25.02.2020 г.)*

Рецензенты:

В. С. Елистратов, д-р. культурологии, проф.;
Ф. И. Панков, д-р филол. наук, проф.

Предвузовская подготовка иностранных граждан в Российской Федерации: история и современность : сборник материалов юбилейной международной научно-практической конференции (Москва, 23–25 октября 2019 г.) / Сост. А. П. Забровский; отв. ред. Е. Н. Ковтун. – Москва : МАКС Пресс, 2020. – 380 с.

ISBN 978-5-317-06537-9

<https://doi.org/10.29003/m1852.978-5-317-06537-9>

Сборник включает материалы юбилейной международной научно-практической конференции «Предвузовская подготовка иностранных граждан в Российской Федерации: история и современность» (Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, Институт русского языка и культуры, 2019). В докладах участников конференции рассматривались актуальные направления развития методики обучения русскому языку как иностранному, проблемы адаптации иностранных граждан к российской образовательной среде, особенности преподавания языка специальности, естественнонаучных и гуманитарных дисциплин на этапе предвузовской подготовки и т. д.

Издание адресовано преподавателям русского языка как иностранного, преподавателям естественнонаучных и гуманитарных дисциплин на этапе предвузовской подготовки, а также специалистам в сфере межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, предвузовская подготовка, адаптация, русская литература, русская культура, межкультурная коммуникация.

УДК 81
ББК 81

The pre-university training of foreign nationals in the Russian Federation: history and modernity : The anniversary international scientific and practical conference (Moscow, Lomonosov Moscow State University, Institute of Russian Language and Culture, 23rd–25th October 2019) / Editor-in-chief E. Kovtun; comp. A. Zabrovsky. – Moscow : MAKS Press, 2020. – 380 p.

ISBN 978-5-317-06537-9

<https://doi.org/10.29003/m1852.978-5-317-06537-9>

The collection contains the materials of the anniversary international scientific and practical conference “The pre-university training of foreign nationals in the Russian Federation: history and modernity” (Moscow, Lomonosov Moscow State University, Institute of Russian Language and Culture, 2019). Current trends in the development of teaching Russian as a foreign language, problems of adaptation of foreign nationals to Russian educational environment and special features of teaching language for specific purposes and general subjects at the pre-university stage were reviewed in the participants’ reports.

This publication is addressed both to teachers of Russian as a foreign language, teachers of science and humanities at the pre-university stage and to specialists in the sphere of cross-cultural communication.

Keywords: Russian as a foreign language, pre-university training, adaptation, Russian literature, Russian culture, cross-cultural communication.

ISBN 978-5-317-06537-9

© Институт русского языка и культуры МГУ имени
М. В. Ломоносова, 2020
© Оформление. ООО «МАКС Пресс», 2020

К ЮБИЛЕЮ ИНСТИТУТА РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА

<i>Ковтун Е.Н.</i> Институт русского языка и культуры сегодня: основные векторы образовательной и научно-методической деятельности.....	9
<i>Богомолов А.Н.</i> Научно-методическая деятельность русистов ИРЯиК МГУ: от прошлого к будущему.....	17
<i>Забровский А.П.</i> Вехи истории довузовской подготовки иностранных граждан в МГУ имени М.В. Ломоносова.....	27
<i>Мазаник В.М.</i> Формирование контингента иностранных учащихся отделения предвуниверситетской подготовки: опыт ЦМО – ИРЯиК МГУ.....	31
<i>Частных В.В.</i> Об опыте создания системы академического партнерства в Институте русского языка и культуры МГУ	36
<i>Пичугина Д.А.</i> Повышение мотивации иностранных студентов к обучению с помощью внеаудиторных мероприятий научного характера.....	39
<i>Московкин Л.В.</i> Подготовительные факультеты в истории российского и зарубежного образования.....	44

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ПРЕДУВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

<i>Акимова И.И.</i> Средства выражения внутрисинтаксической модальности «необходимость» в русском языке и проблема глагольной аспектуальности.....	49
<i>Баданина И.В.</i> Обращения как часть речевого этикета: изучение на этапе предвузовской подготовки.....	55
<i>Бальчинова З.С.</i> Говорение как вид речевой деятельности: основные приемы обучения.....	58
<i>Бушев А.Б.</i> Устный рассказ как материал и метод преподавания русского языка.....	64
<i>Владимирова Т.Е.</i> О лингводидактике в контексте гуманитарных наук.....	69
<i>Карпенко И.Е.</i> Какому языку мы учим? Проблемы терминологии и сопутствующие трудности.....	75
<i>Кастелина И.П.</i> Из творческого наследия Г.В. Колосницыной. Учебный комплекс «Ритмы России»	78
<i>Касьянова В.М.</i> Реальная коммуникация в языковой среде: трудности и пути решения.....	83
<i>Киржанова С.В.</i> От микротекста к лекции (из опыта создания профессионально ориентированного пособия для иностранцев-бакалавров и последующей работы с ним)	87
<i>Ковалева С.Ю., Аду С.С.</i> Учет этнопсихологических особенностей учащихся при обучении аудированию (на примере учащихся из стран Латинской Америки)	89
<i>Котикова-Сабайда С.В.</i> Обучение учащихся-иностранцев русскому произношению с учетом методических установок и рекомендаций Е.А. Брызгуновой.....	93

<i>Крушинская Т.Ф.</i> Андрагогический подход к обучению иностранных военнослужащих русскому языку.....	96
<i>Мичурина Е.В., Пращук Н.И.</i> Ритм. Звук. Текст (памяти профессора Г.В. Колосницыной)	99
<i>Санникова Н.Ю.</i> Изучение сингулятивов на занятиях по РКИ.....	104
<i>Севда Полат.</i> К вопросу сложности изучения грамматики русского языка в турецкой аудитории: вид глагола.....	109
<i>Сорокина Н.О., Грачева С.Г.</i> Учебно-методическое пособие как средство подготовки иностранных студентов к субтесту «Письмо»	113
<i>Трубина О.Б.</i> Мультикультурализм в языковом выражении (на примере формул речевого этикета)	117
<i>Ульмасова З.Х.</i> К вопросу об усвоении национальной языковой картины мира двух народов в условиях активного билингвизма: история открытия новометодных школ конца XIX – начала XX в. в Ферганской долине.....	120
<i>Чибухашвили В.А.</i> Изучение лексической сочетаемости на уроках русского языка.....	125

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА

<i>Антонова В.Б.</i> Психологическая адаптация иностранных студентов: двадцать лет спустя.....	128
<i>Акименко Н.А.</i> Формирование коммуникативных навыков в процессе адаптации иностранных стажеров в Калмыцком государственном университете.....	131
<i>Владимирова Т.Е.</i> Китайские студенты в русском культурно-образовательном пространстве.....	138
<i>Вольская Н.П.</i> Как стать студентом: о проблемах психологической и социальной адаптации иностранных учащихся.....	142
<i>Гончарова Т.В.</i> Адаптация иностранных студентов к языковой среде и новым условиям жизни и обучения в России.....	144
<i>Иванова И.С., Ильина С.А.</i> Роль кураторской работы в решении проблемы адаптации иностранных учащихся в российской социокультурной среде.....	147
<i>Ковалева Е.Г.</i> Внеаудиторная воспитательная работа как инструмент раскрытия резервных возможностей учащихся на этапе довузовского обучения РКИ.....	151
<i>Корсунская И.Д., Назаренко А.А., Одинцова М.В.</i> Урок вне урока: внеурочная работа по русскому языку со студентами-иностранцами в НИУ «МЭИ»	161
<i>Левчук Ю.Д.</i> Клуб русского языка как вид внеаудиторной работы на подготовительном отделении РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина.....	167
<i>Марданова Ф.С.</i> О некоторых проблемах, возникающих при адаптации иностранных граждан к образовательной среде Республики Узбекистан.....	169
<i>Мартынова М.А.</i> Роль преподавателя РКИ в адаптации иностранных учащихся к российской образовательной среде.....	173

<i>Пащикова М.Н., Вершинина И.А.</i> Социально-педагогическая адаптация иностранных студентов подготовительных факультетов технических вузов.....	177
<i>Райдер Е.Г.</i> Некоторые проблемы социализации и организации обучения слушателей подготовительных курсов для иностранных граждан.....	180
<i>Рождественская О.Ю.</i> Включение иностранных слушателей в научную среду МГУ имени М.В. Ломоносова (на примере Международных научных конференций студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2018» и «Ломоносов-2019»)	183
<i>Рыжих Ю.М.</i> Особенности организации и проведения интенсивных краткосрочных курсов русского языка как иностранного.....	187
<i>Тырникова Н.Г., Паращенко-Корнейчук Л.Н.</i> Влияние специфики национальной системы образования КНР на овладение китайскими учащимися русским языком.....	190
<i>Чернуха Т.В.</i> Возможности предвузовской подготовки граждан Германии к обучению в Российской Федерации.....	194

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>Авдеева И.Б.</i> Проблемы отбора учебного материала по русскому языку для иностранных граждан на этапе предвузовской подготовки: текстоцентричность vs сетцентричность.....	196
<i>Артемяева И.П.</i> Поэтическое слово Анны Ахматовой в курсе «Русская литература XX века» на стажерском отделении Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова.....	200
<i>Васюкович Л.С.</i> Лексические упражнения в системе работы с текстом на этапе предвузовской подготовки.....	203
<i>Гуревич П.Ю.</i> Рецепция художественного текста иноязычной аудиторией: к вопросу о динамике смысла.....	207
<i>Оганова М.В., Погосян Т.Ю.</i> От дискурса к диспуту: как китайские сказки и притчи могут помочь на уроках РКИ.....	215
<i>Терешонок Е.В.</i> Использование текстов басен на уроке РКИ в иностранной аудитории (на примере басни И.А. Крылова «Лебедь, Щука и Рак»).....	221
<i>Филиппова Е.В.</i> Лексико-грамматическая работа над художественным фильмом в техническом вузе (на примере художественного фильма «Завещание профессора Доуэля»)	225
<i>Штукарева Е.Б.</i> Познавательные и художественные тексты при изучении иностранцами темы «Я и моя семья»	229

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

<i>Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д.</i> Предвузовская подготовка иностранных учащихся в педагогических вузах в рамках физико-математического модуля.....	233
---	-----

<i>Ильина Л.А., Кочарян М.А., Полянцева Е.А.</i> Проектная технология в обучении профессиональной коммуникации иностранных ординаторов на предвузовском этапе.....	237
<i>Копытина Г.М.</i> Урок языка специальности как составляющая подготовки иностранцев к обучению в российских вузах.....	243
<i>Кумбашева Ю.А.</i> О принципах создания учебника по литературе для студентов подготовительных отделений.....	246
<i>Мецерыкова Е.В.</i> Периодическая система химических элементов Д.И. Менделеева в курсе химии для иностранных учащихся.....	252
<i>Николаева О.А.</i> Функционально-коммуникативный подход к презентации специальной лексики в рамках учебного курса «Научный стиль речи»	254
<i>Раушенбах В.Б.</i> Биологические термины и методы их отработки иностранными студентами.....	257
<i>Сарычева Н.А.</i> Активизация познавательной деятельности учащихся при изучении курса русской истории.....	261
<i>Семина А.И.</i> Об опыте апробации модели предметно-интегративного обучения научному стилю речи в группах физико-математического модуля.....	264
<i>Сергеева О.Е.</i> К вопросу об учете будущей специальности иностранных учащихся при обучении русскому языку как иностранному в условиях подготовительного отделения технического вуза.....	267
<i>Степаненко Е.В., Степаненко И.Т.</i> Информационные и рейтинговые технологии при обучении иностранных граждан общетеоретическим дисциплинам.....	269
<i>Табоякова Ю.В.</i> Формирование активного терминологического запаса в процессе предвузовской подготовки иностранных граждан (в рамках технического вуза)	274
<i>Шустикова Т.В.</i> Лингвопредметная компетенция как основа профессиональной коммуникативно-речевой компетенции иностранных ординаторов (предвузовский этап обучения).....	276

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

<i>Богомолов А.Н.</i> Современный преподаватель РКИ в открытом информационном пространстве.....	283
<i>Булыгина Е.В.</i> Электронный тренажер для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ как лингвометодический феномен.....	290
<i>Верецагина О.Н., Сергеева Н.М., Верецагина А.Н.</i> Способы активизации деятельности учащихся в разноуровневой группе при обучении РКИ.....	294
<i>Гладкова Н.Н.</i> Применение информационно-коммуникационных технологий в целях интенсификации процесса формирования речевых навыков иностранных военнослужащих.....	299
<i>Ерещенко М.В.</i> Тестовая система контроля на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному.....	303

<i>Желлали Э.И.</i> К вопросу об использовании интернет-ресурсов в практике преподавания РКИ.	307
<i>Жорова А.П.</i> К вопросу о методическом обеспечении промежуточного контроля в системе предвузовской подготовки.	310
<i>Ивкина М.И.</i> Возможности использования интернет-ресурсов на этапе предвузовской подготовки.	315
<i>Конева Н.Н., Жигульская Д.А.</i> Аудиоконтент интернет-ресурсов в обучении китайских учащихся русскому языку делового общения (РЯДО) на базовом уровне.	319
<i>Новикова К.А.</i> Тренинг как один из методов интерактивного обучения на уроках русского языка как иностранного.	325
<i>Пиневич Е.В.</i> К вопросу о внедрении в обучение онлайн-курса на этапе предвузовской подготовки.	328
<i>Рагульская Г.В., Сотникова А.А.</i> Коллажирование как один из эффективных способов обучения РКИ на этапе предвузовской подготовки.	332
<i>Расстончин Е.В.</i> Факторы успешной / неуспешной коммуникации на уроках РКИ.	340
<i>Садекова С.Р.</i> Социальная сеть Instagram как средство обучения РКИ.	342
<i>Троцюк С.Н.</i> К вопросу о современных технологиях обучения русскому языку как иностранному.	345
<i>Яффе Е.Б.</i> Тактика «снежного кома» на начальном этапе обучения РКИ.	349

МАТЕРИАЛЫ КРУГЛОГО СТОЛА «ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ ФАКУЛЬТЕТЫ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ТОЧКИ РОСТА»

<i>Быкова О.П., Сиромеха В.Г.</i> Из опыта преподавания РКИ в МИИГАиК (традиции и модернизация)	352
<i>Кожевникова М.Н., Кузнецов А.Л., Новиков А.В.</i> Подготовительный факультет для иностранных граждан МАДИ: история, современность, перспективы.	357
<i>Краснощеков В.В., Сурыгин А.И.</i> Трансформация предвузовской подготовки в свете тенденций развития российской высшей школы.	360
<i>Плотникова И.В., Ефремова О.Н.</i> Подготовительное отделение для иностранных граждан как интегративная модель предвузовской подготовки.	365
<i>Поляков В.Н.</i> Собрать и сохранить педагогический опыт: к проблеме смены поколений преподавателей РКИ в высшей школе.	369

ПРЕДИСЛОВИЕ

23–25 октября 2019 года в рамках юбилейных мероприятий, посвящённых 60-летию организации первого в России подготовительного факультета для иностранных граждан и 65-летию Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова, в Институте состоялась Международная научно-практическая конференция «Предвузовская подготовка иностранных граждан в Российской Федерации: история и современность», участие в которой приняли более ста пятидесяти специалистов из ведущих образовательных учреждений Российской Федерации, Беларуси, Армении, Монголии, Узбекистана, Сербии, Таджикистана, Турции.

Сборник материалов конференции открывают статьи, подготовленные к юбилею Института и объединённые общей тематикой – прошлое и настоящее ИРЯиК как специализированного подразделения МГУ имени М.В. Ломоносова, а также история подготовительных факультетов для иностранных граждан в России (СССР) и других странах.

В первый раздел сборника вошли статьи по докладам, представленным в секции «Обучение русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки». Авторы рассматривают широкий спектр перспективных направлений развития методики преподавания РКИ, затрагивают проблемы терминологии, подготовки учебных материалов, использования упражнений различного типа и др.

Во втором разделе размещены статьи, посвящённые вопросам адаптации иностранных граждан к образовательной среде российских вузов. Эти вопросы являются ключевыми для создания психологически комфортной обстановки, способствующей эффективному обучению иностранных студентов. Авторы статей этого раздела, в частности, отмечают важность роли преподавателя-куратора как «проводника» в российскую образовательную среду. Статьи, вошедшие в третий раздел, связаны с вопросами использования художественных текстов на уроках русского языка как иностранного, с рецепцией художественного текста иноязычной аудиторией, а также с лексико-грамматической работой над художественными фильмами.

Четвёртый раздел сборника объединил статьи, в которых анализируются особенности преподавания языка специальности на этапе предвузовской подготовки. Авторы рассматривают проблемы формирования активного терминологического запаса учащихся и презентации специальной лексики в рамках учебного курса «Научный стиль речи», а также способы создания модели предметно-интегративного обучения по данному курсу. К пятому разделу отнесены тексты докладов о специфике преподавания естественнонаучных и гуманитарных дисциплин на этапе предвузовской подготовки.

В заключительном разделе «Современные образовательные технологии в обучении русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки» собраны новые методические разработки преподавателей РКИ. Авторы анализируют интернет-ресурсы, способствующие расширению словарного запаса учащихся, делятся опытом использования социальных сетей (Instagram, Facebook, VK) на уроках русского языка как иностранного, обсуждают эффективность использования электронных тренажёров в зарубежной аудитории.

Составители надеются, что настоящий сборник материалов окажется полезным для всех интересующихся проблематикой преподавания РКИ, иных дисциплин в рамках программы предвузовской подготовки иностранцев в России, а также более широкими проблемами культурологии и межкультурной коммуникации.

К ЮБИЛЕЮ ИНСТИТУТА РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА

<https://doi.org/10.29003/m1853.978-5-317-06537-9/9-17>

Ковтун Елена Николаевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
Москва, Россия
kovelen@mail.ru

ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ СЕГОДНЯ: ОСНОВНЫЕ ВЕКТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена основным направлениям деятельности ИРЯиК МГУ в 2016–2020 гг.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, предвузовская подготовка иностранцев, Институт русского языка и культуры МГУ.

Институт русского языка и культуры (ИРЯиК) МГУ имени М.В. Ломоносова имеет славную историю. Он ведет свое происхождение от созданных в Московском университете в 1954 г. Специальных курсов для иностранной молодежи. В 1959 г. на базе этих курсов был организован Подготовительный факультет для иностранных граждан. С 1991 г. он именовался Центром международного образования (ЦМО), а нынешнее имя носит с 2013 г.¹

За время своего существования Институт как самостоятельное подразделение МГУ подготовил для университета, а также научил русскому языку и познакомил с жизнью в СССР и России десятки тысяч слушателей из разных регионов планеты. Однако в данной юбилейной публикации, связанной с 65-летием Института и 60-летием создания первого отечественного подготовительного факультета для иностранных граждан, мы осветим прежде всего сегодняшний день ИРЯиК и охарактеризуем основные направления его деятельности в 2016–2020 гг., когда в Институт пришла новая команда административных и научных сотрудников, а автор этих строк занял пост директора Института.

В состав нового руководства ИРЯиК вошли: заведующий кафедрой русского языка, доктор педагогических наук А.Н. Богомолов, заведующий кафедрой естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, доктор химических наук Д.А. Пичугина, ответственный за научную работу Института, кандидат филологических наук А.П. Забровский, заместитель директора по учебной работе, кандидат филологических наук Н.Н. Пуряева. Реорганизованный в 2017 и 2020 гг. состав кафедр был приведен в соответствие с основными задачами деятельности ИРЯиК, в числе которых – обучение русскому языку как иностранному, подготовка иностранных слушателей по общеобразовательным предметам в рамках школьной программы для их дальнейшего обучения в МГУ и иных российских вузах, а также знакомство обучающихся с русской и российской культурой, адаптация к жизни и работе в России.

Разумеется, обновление руководящего состава Института не исключило из его рядов в высшей степени профессиональных сотрудников, многие годы отдавших развитию и совершенствованию работы подразделения. В их числе – заместитель директора Института по развитию В.В. Частных, начальник организационного отдела И.Б. Малоглазова, от-

¹ Подробнее с историей подразделения и основными направлениями его деятельности можно познакомиться на сайте Института <https://www.irlc.msu.ru>, а также в других публикациях данного юбилейного сборника.

ответственный за прием иностранных учащихся В.М. Мазаник, куратор программы предвуза А.И. Сумин. Эти сотрудники, а также представители старшего поколения преподавателей обеспечивают сохранение и преемственность лучших образовательных, научных и методических традиций подразделения.

В 2019–2020 учебном году в Институте работали 185 преподавателей и 63 административных сотрудника. Среди них – 7 докторов и 36 кандидатов наук. Свыше шестидесяти преподавателей Института имеют возраст моложе 35 лет. Принятый Институтом курс на омоложение преподавательского состава ни в коей мере не означает снижения его профессионального уровня. Для адаптации к новым условиям работы каждый новый преподаватель, пришедший в Институт, получает опытного наставника; для повышения квалификации молодых преподавателей Института предусмотрена специальная образовательная программа. Активным творческим контактам различных поколений преподавателей призван способствовать проводимый ежегодно институтский конкурс проектов и методических разработок «Моя методика», в рамках которого проходят отбор и апробацию лучшие авторские методики, индивидуальные и коллективные материалы, созданные сотрудниками ИРЯиК. В дальнейшем становятся достоянием всего профессорско-преподавательского состава Института.

Учебная деятельность ИРЯиК протекает в круглогодичном режиме и предусматривает реализацию трех типов образовательных программ дополнительного и дополнительного профессионального образования: программ предвузовской подготовки, краткосрочных программ обучения русскому языку и культуре² и программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей РКИ.

Программы предвузовской подготовки традиционно рассматриваются как основа учебной деятельности Института. Эти программы ведут свою историю от учебных планов Подготовительного факультета для иностранных граждан МГУ имени М.В. Ломоносова. В соответствии с многолетней традицией Институт реализует две подобные программы – стандартную и расширенную (комплексную).

Стандартная программа предвузовской подготовки предполагает обучение в течение 10 месяцев. Ее общая трудоемкость составляет 2376 часов³. Расширенная (комплексная) программа рассчитана на полтора года (общая трудоемкость 3208 часов). В структуре обеих программ предусмотрены учебные модули языковой и предметной подготовки. Последний помимо предметов, соответствующих профилю будущей специальности обучающегося, включает дисциплину «Научный стиль речи».

В 2019–2020 учебном году в Институте появилась самостоятельная версия программы предвуза, рассчитанная на подготовку тех иностранных граждан, которые планируют в дальнейшем обучение в магистратуре МГУ или иных российских образовательных и научных организаций. Обучение «предмагистров» имеет существенные отличия от подготовки «предбакалавров». Для будущих магистрантов предусмотрен более серьезный вариант дисциплины «Научный стиль речи» с расширенной лексической базой и возможностью формирования у слушателей навыков проектной деятельности. Предметная составляющая программы предмагистров ориентирована на комплексный вступительный экзамен по направлению подготовки или специальности, которые предполагает избрать слушатель. Учебный план предвузовской подготовки будущих магистрантов предусматривает обучение по девяти направлениям (профилям). Модуль общеобразовательных дис-

² Вариативная программа «Русский язык и культура», в традиционной терминологии – программа стажировок. Включает также Летние школы русского языка, а с 2019 г. – и аналогичные Зимние школы.

³ В соответствии с Приказом Минобрнауки России № 1304 от 3 октября 2014 г. «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке».

циплин реализуется в двух форматах: а) традиционном (три обязательных профильных дисциплины) для естественнонаучных направленностей и б) инновационном (дисциплина «Введение в специальность», состоящая из нескольких «предметных» блоков, и ряд курсов по выбору) для гуманитарной и общественной направленности. В реализации программы подготовки предмагистров в 2019–2020 учебном году приняли участие профессора и преподаватели профильных факультетов МГУ.

Вариативная программа «Русский язык и культура» предназначена как для слушателей, уже в той или иной степени знающих русский язык (или изучающих его в зарубежных университетах), так и для тех, кто только хотел бы познакомиться с русским языком и культурой России. Продолжительность программы может варьироваться от нескольких недель до одного года в зависимости от потребностей обучающихся и их уровня владения русским языком. В рамках программы помимо практических занятий по русскому языку как иностранному проводятся лингвистические, литературоведческие и культурологические семинары. Предусмотрены также экскурсии по музеям и достопримечательностям Москвы, Санкт-Петербурга и других городов РФ. Подобные варианты программы ИРЯиК в последние годы предлагает, в частности, студентам Университета МГУ–ППИ в Шэньчжэне.

С 2017 г. в Институте также реализуются дополнительные образовательные программы обучения россиян корейскому языку⁴ и подготовки школьников к ЕГЭ и ОГЭ по русскому языку и общеобразовательным предметам.

Российским и зарубежным преподавателям РКИ Институт предлагает программы повышения квалификации «Методика обучения русскому языку как иностранному: методическая школа молодого преподавателя» (объем программы – 72 часа, продолжительность – 2,5 месяца, форма обучения – очная) и «Методика обучения иностранных студентов гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам» (объем программы – 108 часов, продолжительность – 2,5 месяца, формы обучения – очная и заочная с применением дистанционных образовательных технологий). Последняя программа открыта в Институте в 2018 г. специально для преподавателей-предметников, работающих в МГУ и других вузах России. На данный момент, насколько нам известно, она является единственной отечественной образовательной программой подобного типа.

Кроме того, в 2019–2020 учебном году Институт открыл две новые программы повышения квалификации: «Межкультурная коммуникация в аспекте русского языка как иностранного» (объем программы – 108 часов, продолжительность – 2,5 месяца, форма обучения – очная) и «Методика преподавания русского языка в разноуровневом поликультурном классе» (объем программы – 36 часов, продолжительность – 1,5 месяца, формы обучения – очная и заочная с возможностью индивидуальной траектории освоения программы).

Российским и зарубежным гражданам, желающим получить квалификацию преподавателя РКИ, Институт предлагает две программы профессиональной переподготовки: «Методика преподавания русского языка как иностранного в поликультурной среде» (объем программы – 648 часов, продолжительность – 9 месяцев, форма обучения – очная) и «Методика преподавания русского языка как иностранного» (объем программы 540 часов, продолжительность – 6 месяцев, форма обучения – заочная с применением дистанционных образовательных технологий). Особенностью данных образовательных программ, отличающей их от аналогов, предлагаемых иными вузами, является комплексный характер, в котором сочетаются освоение теоретических аспектов методики преподавания РКИ

⁴ Программа «Корейский язык повседневного общения», объем – 298 часов, продолжительность – 10 месяцев, форма обучения – очная.

и формирование у слушателей практических навыков за счет прохождения практики в группах иностранных обучающихся и участия в мастер-классах преподавателей Института.

В последние годы Институт существенно увеличил контингент обучающихся по всем типам реализуемых программ. По программам предвузовской подготовки количество слушателей выросло с 287 человек в 2013–2014 учебном году до 863 человек в 2019–2020 учебном году. По программам профессиональной переподготовки аналогичный рост составил с 91 человека в 2015–2016 учебном году до 420 человек в 2019–2020 учебном году. Общее количество слушателей, учившихся в Институте в 2018–2019 учебном году, превысило 1600 человек. Наибольшее количество учащихся составили граждане КНР, Республики Корея, Японии, Турции, США, Финляндии, Испании, Великобритании.

Весенний семестр 2019–2020 учебного года поставил перед Институтом ряд новых задач. В связи с обострением эпидемиологической обстановки в РФ и за рубежом ИРЯиК, как и все остальные подразделения Московского университета, в марте 2020 г. перешел на частичный, а затем и полностью дистанционный формат обучения слушателей. По необходимости в короткие сроки была осуществлена организация дистанционного обучения на платформе Zoom для всех типов программ, реализуемых Институтом. Летняя школа 2020 г. также прошла в онлайн-формате.

В осеннем семестре 2020–2021 учебного года занятия тоже начались в удаленном доступе. Для работы по программам предвуза силами преподавателей кафедры русского языка был создан дистанционный Вводный курс русского языка для начинающих: методическое сопровождение первых шести уроков учебника «Дорога в Россию», включившее в себя аудио- и видеоматериалы, интерактивные упражнения и проверочные задания, которые позволяют быстрее адаптировать слушателей к началу дистанционных занятий. В сентябре 2020 г. Институт провел для своих преподавателей методический семинар по работе с Вводным курсом и по использованию ИКТ в условиях дистанционного обучения.

Сделать образовательный процесс более насыщенным и интересным призваны электронные каталоги ИРЯиК, разработка которых ведется с 2018 г. Сегодня на сайте Института в свободном доступе размещены два каталога. «Общий каталог учебных электронных ресурсов по РКИ» содержит ссылки на общедоступные учебные материалы, созданные российскими и зарубежными специалистами для развития речевых навыков у иностранных учащихся с различным уровнем владения русским языком. «Тематический каталог учебных интернет-ресурсов по РКИ» включает обучающие материалы, структурированные по различным грамматическим темам. В него входят как учебные разработки с сайтов, представленных в «Общем каталоге», так и авторские проекты преподавателей ИРЯиК. В настоящее время в Институте ведется работа по созданию еще четырех баз данных: учебных материалов по общеобразовательным дисциплинам, материалов по методике преподавания РКИ, каталога образовательных и справочно-информационных ресурсов и медиатеки учебных текстов ИРЯиК.

Внеаудиторная и профориентационная работа со слушателями в условиях преобладания дистанционного обучения также потребовала существенных корректив. Во время карантина в апреле-июне 2020 г. функционировало виртуальное интернет-сообщество «ИРЯиК ДОМа» (социальная сеть «ВКонтакте»), в рамках которого проводились художественные конкурсы, шло информирование обучающихся о жизни Института, а также действовал виртуальный кино клуб, на заседаниях которого демонстрировались и обсуждались лучшие отечественные кинофильмы.

Осенью 2020 г. существенно обновлен раздел сайта ИРЯиК «Студенческая жизнь». В нем начала работу «Виртуальная гостиная» для новых слушателей программы предвуза. На еженедельных встречах в гостиной иностранные учащиеся знакомятся с Московским

университетом, виртуально путешествуют по Москве, Санкт-Петербургу и другим городам России. Здесь же проводятся профориентационные собеседования, на которых слушателям рассказывают о факультетах МГУ, помогают в выборе специальности, информируют о предстоящих выпускных (по окончании программы предвуза) и вступительных (при поступлении в Московский университет) испытаниях.

В дистанционный формат по необходимости пришлось перевести и традиционные для прошлых лет очные посещения слушателями предвуза различных факультетов и научных лабораторий МГУ. В рамках данных мероприятий обучающиеся получают от сотрудников факультетов полную информацию о программах вступительных экзаменов, содержании обучения, научных направлениях и кафедрах. Во встречах с представителями факультетов в формате видеоконференций есть, однако, и положительные моменты. Мероприятия теперь постоянно доступны для слушателей предвуза в видеозаписях на сайте Института.

И все же преподаватели ИРЯиК надеются на скорое возобновление очных посещений не только факультетов, но действующих в МГУ музейных экспозиций (Музей Землеведения, Ботанический сад, Музей антропологии человека и др.), а также постоянных и временных выставок. Они всегда вызывают у слушателей неподдельный интерес, а знакомство с ними нередко непосредственно влияет на выбор будущей специальности и в дальнейшем становится залогом успешной профессиональной реализации.

Еще одним новшеством, которое позволяет иностранным учащимся в условиях дистанционного обучения быстрее и лучше знакомиться с российской культурой, стал Обучающий лингвокультурологический проект ИРЯиК «Русские сказки и былины». В соответствии с проектом в одном из корпусов Института начала работу постоянная экспозиция, на которой демонстрируются репродукции картин отечественных художников на сюжеты наиболее известных народных и авторских сказок. Каждая репродукция снабжена QR-кодом, он ведет на специальную страницу сайта Института, посвященную определенной сказке. Здесь слушатель может ознакомиться с оригинальным и адаптированным текстом сказки, получить о ней справочную информацию, а также выполнить ряд упражнений, позволяющих расширить его познания в области русской лексики и грамматики. В дальнейшем на сайте предполагается разместить и полную видеoversию самой выставочной экспозиции.

Институт осуществляет широкое международное сотрудничество с образовательными и научными организациями из разных стран мира. Основными направлениями деятельности Института в данной сфере являются изучение рынка международных образовательных услуг и возможностей «встраивания» ИРЯиК в эту систему, участие в международных образовательных форумах, конференциях, выставках для презентации образовательных программ Московского университета, развитие партнерских отношений с зарубежными образовательными учреждениями (школами, языковыми центрами, университетами).

Немалую роль в международной деятельности Института играет участие в реализации межвузовских соглашений МГУ – например, в языковой подготовке обучающихся из Университета Саппоро (Япония), Токийского университета иностранных языков (Япония), Университета Инчхон (Республика Корея), Совместного университета МГУ-ИПИ в Шэньчжэне (КНР) и других. В число постоянных международных партнеров ИРЯиК входят также Университет иностранных языков города Кобе, университет Осака, университеты Кейо, Васеда, Мейдзи, Аояма (Токио), университет Токай (Япония), университеты Кенбук, Кюнхи, Пэчжон (Южная Корея), Шеньсийский педагогический университет (КНР), университет Питтсбург (США), университет Тамканг (Республика Ки-

тай), Тамасат (Таиланд), университет ТООБ (Турция), университет Лидс (Великобритания) и иные вузы.

Совместное обучение иностранных слушателей проводится и с российскими партнерами Института. Так, в рамках межвузовского образовательного проекта «Путешествие по России» преподаватели ИРЯиК в 2017 и 2018 гг. проводили интенсивный курс русского языка совместно с Сахалинским государственным университетом, а в 2019 г. – совместно с Международной лингвистической школой города Владивостока.

В последние годы Институт уделяет особое внимание сотрудничеству с китайскими общеобразовательными учреждениями, ведущими преподавание русского языка в классах старшей ступени. Подписаны и действуют соглашения Института со школами городов Ухань, Циндао, Баото и Харбин. Совместно с Ассоциацией довузовских образовательных учреждений России и Китая, созданной в 2018 г., Институт провел программу повышения квалификации китайских учителей русского языка в этнопарке «Усадьба Волга» (Харбин, 2018). В июле 2019 года ИРЯиК принял участие в работе Второй конференции по подготовке и повышению квалификации учителей и методическом семинаре Ассоциации. А в октябре 2019 г. уже в стенах Института прошли Российско-Китайский педагогический форум и ежегодное собрание Ассоциации.

В июне 2019 года при активном участии ИРЯиК на базе Пекинского педагогического университета открыт Совместный российско-китайский центр повышения квалификации учителей и преподавателей русского языка МГУ–ППУ. В ноябре-декабре 2019 г. в рамках деятельности Центра преподаватели Института провели повышение квалификации учителей русского языка в гг. Пекине и Сиане, в апреле-мае 2020 г. – онлайн-семинар для учителей русского языка всех регионов Китая, собравший более 500 китайских педагогов.

Летом и осенью 2020 г. Институт принял участие в ряде совместных мероприятий МГУ и Россотрудничества по поддержке русского языка на африканском континенте: онлайн-семинарах с представителями бизнес-сообщества и турфирм, двухнедельном интенсивном онлайн-курсе русского языка для учащихся из стран Восточной Африки и двухнедельном курсе повышения квалификации преподавателей РКИ того же региона. В октябре 2020 г. преподаватели ИРЯиК оказали помощь в реализации программы повышения квалификации учителей русского языка Сирийской Арабской Республики. А в декабре 2020 г. – в организации Международной научно-практической конференции «Траектории российско-словацкого научно-педагогического сотрудничества», проводимой Московским университетом совместно с Посольством РФ в Словацкой Республике, Ассоциацией русистов Словакии и Международной ассоциацией преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ).

Научно-методическая деятельность ИРЯиК в 2016–2020 гг. основывалась на многолетних традициях, но включала в себя и новые формы работы. Традиционно продолжается проведение основного ежегодного научного мероприятия Института – Международной научно-практической конференции «Русское культурное пространство». В 2017–2019 гг. тематика конференции была ориентирована на обсуждение лингвистических и культурологических аспектов межкультурной коммуникации, общих и частных методик преподавания русского языка как неродного и иностранного в поликультурной аудитории. В 2020 г. преимущественное внимание уделено специфике дистанционного преподавания РКИ. Ежегодно в конференции принимают участие более полутора сотен филологов и педагогов из различных городов России (Москва, Санкт-Петербург, Волгоград, Иваново, Тверь, Томск, Тюмень, Казань, Астрахань, Ростов-на-Дону и др.) и зарубежных стран (Азербайджан, Армения, Беларусь, Казахстан, Сербия, Греция, Индия, Турция и др.).

Продолжилась в 2017–2019 гг. традиция проведения в ИРЯиК Международной научно-практической конференции «Преподавание предметных дисциплин в иноязычной

аудитории». Этот научный форум предназначен для преподавателей, ведущих обучение по общеобразовательным дисциплинам на подготовительных факультетах или в иных аналогичных подразделениях вузов РФ. В конференции участвуют специалисты из Москвы, Санкт-Петербурга, Белгорода, Владимира, Воронежа, Нижнего Новгорода, Тулы, Томска и других городов. Участники имеют возможность представить доклады на трех секциях, посвященных преподаванию гуманитарных и естественнонаучных дисциплин в иноязычной аудитории, а также лингвокультурологическим аспектам преподавания предметов иностранным учащимся. Наиболее острые проблемы предметной подготовки иностранцев обсуждаются на тематических круглых столах. В рамках конференции в формате «мастер-класс» демонстрируются занятия лучших преподавателей-предметников Института. Симпатии участников прошедших конференций завоевала культурная программа: экскурсии в парк «Коломенское» и музей Л.Н. Толстого в Хамовниках.

В 2017 г. Институт совместно с кафедрой славистики и центральноевропейских исследований Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ) провел Международную научную конференцию «Русско-славянский диалог», собравшую в стенах ИРЯиК ведущих специалистов в области инославянских языков, литератур и культур из вузов и академических институтов России, Польши, Словакии, Хорватии, Чехии. Благодаря ей были завязаны еще более тесные контакты между преподавателями РКИ, работающими в ИРЯиК, и отечественными и зарубежными филологами-славистами.

По результатам всех конференций опубликованы сборники материалов, доступные в электронном виде на сайте Института.

Помимо этого, публикационная активность преподавателей ИРЯиК традиционно выражается в издании учебно-методической литературы. В последние четыре года вышли из печати учебные пособия «Я пишу по-русски (базовый уровень)» Г.В. Беляевой, Н.Э. Луцкой, Е.И. Горской («Златоуст», 2018), «По-русски – легко!» Е.В. Гуськовой («Русский язык. Курсы», 2018), «Практикум по развитию устной речи. Как это по-русски?» С.И. Кокориной, И.Э. Давковой, И.И. Жабоклицкой, Н.М. Мосуновой («Флинта», 2018), «Знакомимся с русскими: учебное пособие по межкультурной коммуникации и культуре речи» Т.Г. Ткач и А.П. Забровского («Русский язык. Курсы», 2019), «Введение в язык специальности. Экономика» Г.В. Рагульской и М.Н. Купчиной («МАКС Пресс», 2017), «Химические реакции. Важнейшие классы неорганических соединений. Учебное пособие по химии для иностранных учащихся» Е.В. Мещеряковой (Издательство «Перо», 2018). Осуществлено также переиздание пособий «Новости из России» А.Н. Богомолова («Русский язык. Курсы», 2019) и «Слушайте. Спрашивайте. Отвечайте» Г.В. Беляевой, Е.И. Горской, Л.И. Ереминой, Н.Э. Луцкой («Русский язык. Курсы», 2019).

Новым направлением научно-методической работы Института в последние годы стал Открытый лекторий «РКИ: вчера, сегодня, завтра», к участию в котором приглашаются преподаватели из самых разных стран и регионов планеты. С конца 2017 г. в рамках лектория ежемесячно выступают с лекциями ведущие специалисты в области русского языка как иностранного – создатели РКИ как особой области филологического знания, авторы известных учебников и методик, профессора крупнейших российских вузов, ведущих подготовку студентов-иностранцев по русскому языку. Помимо непосредственного присутствия в Институте участники лектория могут слушать выступления лекторов дистанционно, осуществляя коммуникацию с ними в режиме онлайн, а кроме того, знакомиться с архивом записей всех прошедших лекций в свободном доступе на сайте ИРЯиК. Всего до конца октября 2020 г. в рамках лектория состоялось 27 лекций, в числе выступавших были С.А. Хавронина, В.Г. Костомаров, С.Г. Тер-Минасова, В.М. Шаклеин,

Л.Л. Вохмина, В.В. Добровольская, Е.А. Брызгунова, И.Г. Милославский. Слушателями Открытого лектория, по данным регистрационных форм, заполняемых участниками перед каждой лекцией, стали преподаватели РКИ более чем из 40 стран мира, в том числе Германии, Франции, Австрии, Чехии, Греции, Италии, Испании, Японии, Китая, Казахстана, Грузии, Армении и др.

В 2018 году кафедра русского языка ИРЯиК организовала также Открытый лекторий «Звучащая русская речь в курсе русского языка для иностранцев». В рамках его проводят лекции-семинары ведущие фонетисты МГУ Е.А. Брызгунова, О.А. Артемова, Е.Л. Бархударова, И.В. Одинцова, О.В. Короткова. Видеозаписи этого лектория также доступны всем желающим на сайте Института.

В 2017 г. в Институте создан Совет молодых ученых как самостоятельное подразделение соответствующей общеуниверситетской организации. Председателями Совета становятся молодые преподаватели ИРЯиК (в 2018–2019 гг. – к.ф.н., старший преподаватель О.Ю. Рождественская, в 2020 г. – к.физ.-мат.н., доцент А.С. Смирнов). Основной задачей Совета является активизация профессионального роста младшего поколения преподавателей. Ежегодно Совет организует секцию «Преподавание русского языка и фундаментальных дисциплин иностранным учащимся» в рамках проводимой МГУ Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». Активно участвует Совет и в других проектах Московского университета: Фестивале науки, Днях открытых дверей, традиционном апрельском субботнике, концертах и встречах с выпускниками. В число постоянных форм работы Совета входят также разработка и внедрение ИКТ в процесс обучения иностранных студентов, подготовка учебных пособий и специализированных словарей по общеобразовательным предметам, организация научных семинаров для преподавателей ИРЯиК, проведение ежегодного институтского конкурса проектов и методических разработок «Моя методика».

Институт принимает участие не только в отмеченных выше общеуниверситетских событиях, но и во многих иных профильных научных и образовательных мероприятиях, проходящих в Московском университете. В их числе – ежегодная научная конференция «Ломоносовские чтения», Всероссийские съезды учителей и преподавателей русского языка и литературы и Общества русской словесности, онлайн-фестивали дружбы и многие другие.

К своему 65-летию юбилею ИРЯиК подошел как сложившийся квалифицированный педагогический коллектив, накопивший немалый опыт обучения иностранцев, способный к решению комплексных учебно-методических и научно-методических задач в быстро изменяющихся условиях современного мира. В рамках юбилейных мероприятий в Институте состоялась Международная научно-практическая конференция «Предвузовская подготовка иностранных граждан в Российской Федерации: история и современность». На девяти секциях и трех круглых столах представили свои доклады более 120 специалистов из России и пяти зарубежных стран. Приветствия и поздравления в адрес Института направили университеты Лидс (Великобритания), Инчхон (Республика Корея), Кенбук (Республика Корея), Токай (Япония), Тобб (Турция) и другие. В связи с юбилеем ректор Московского университета академик В.А. Садовничий объявил коллективу ИРЯиК благодарность за плодотворную работу по совершенствованию учебного процесса, активную деятельность в области научных исследований, значительный вклад в развитие международных связей. Наиболее опытные и авторитетные преподаватели Института награждены почетными грамотами, доц. Л.Л. Бабалова и ст. преп. Е.Г. Кардашева удостоены звания «Почетный работник сферы образования Российской Федерации». К юбилею в стенах ИРЯиК развернуты фотовыставка «У истоков Подготовительного факультета МГУ имени М.В. Ломоносова» и экспозиция учебно-методической литературы, созданной в различ-

ные годы сотрудниками подразделения, издана брошюра «“Это было в 1954 году...”»: Подготовительный факультет в воспоминаниях преподавателей», выпущены буклеты, видеofilмы и видеопрезентации, рассказывающие о деятельности Института.

В стратегических планах коллектива ИРЯиК – дальнейшее расширение спектра программ дополнительного профессионального образования, совершенствование образовательных технологий, в том числе форм дистанционного обучения иностранных граждан, создание новых учебников и учебных пособий, участие в масштабных научно-образовательных проектах МГУ. В ближайшие годы Институт планирует обновить свои информационно-коммуникационные сети, завершить ремонт аудиторного фонда и специализированных предметных кабинетов, расширить закупки компьютерного, видео- и иного специального оборудования. Будет продолжена и работа по обновлению и совершенствованию сайта ИРЯиК, призванного стать для слушателей, преподавателей и всех друзей Института не только источником необходимой информации, но и местом виртуальных встреч, общения и обучения, подлинной «точкой доступа» в Московский университет.

Kovtun E.N.

THE INSTITUTE OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE TODAY: THE MAIN VECTORS OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ACTIVITIES

The article focuses on the main activities of IRLC MSU in 2016–2020.

Keywords: Russian as a foreign language, pre-university training for foreigners, Institute of Russian language and culture of Lomonosov Moscow State University

<https://doi.org/10.29003/1854..978-5-317-06537-9/17-26>

*Богомолов Андрей Николаевич
МГУ имени М.В. Ломоносова
Москва, Россия
anbogomolov@gmail.com*

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУСИСТОВ ИРЯиК МГУ: ОТ ПРОШЛОГО К БУДУЩЕМУ

Статья посвящена истории становления и современному состоянию научно-методической деятельности русистов ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова, а также описанию основных направлений этой деятельности.

Ключевые слова: русистика, русский язык как иностранный, функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка, научно-методическая работа, подготовительный факультет для иностранных граждан МГУ имени М.В. Ломоносова, Институт русского языка и культуры, МГУ имени М.В. Ломоносова

С самого начала своего существования, далекого 1954 года, Институт русского языка и культуры (в разные годы называвшийся Специальными курсами для иностранной молодежи, Подготовительным факультетом и Центром международного образования) МГУ имени М.В. Ломоносова наряду с тремя кафедрами русского языка как иностранного (далее – РКИ) филологического факультета МГУ ведет научно-исследовательскую работу в рамках прикладного направления в русистике и педагогике – теории и методике преподавания РКИ.

Русисты Института русского языка и культуры МГУ (далее – ИРЯиК) участвовали в становлении новой педагогической дисциплины: «Русский язык как иностранный». Методика преподавания русского языка предполагала создание особой методики его лингвистического описания и разработку концепций методического обеспечения процесса обучения русскому языку новой категории учащихся – иностранных граждан. Была создана особая функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка, которая не базируется на классификации лингвистических единиц, что характерно для академической грамматики, а обеспечивает передачу содержания адекватными языковыми средствами, что отличает функциональную грамматику. Данная модель полностью вписалась в существующую лингвистическую парадигму. Она, благодаря своей специфике, тесной взаимосвязи лингвистики и дидактики, неразрывной связи теории и практики легла в основу теоретической базы РКИ и стала руководящим принципом при определении научно-исследовательских направлений и концепций учебно-методических разработок кафедры русского языка ИРЯиК МГУ.

Одним из основных направлений научно-методической работы русистов Института стала разработка **прикладного (лингводидактического) описания лексико-грамматической системы русского языка** в целях его преподавания как иностранного. Это нашло отражение практически во всех учебных пособиях по РКИ, созданных и создаваемых в ИРЯиК на всех этапах его существования. Важными в этом отношении стали работы С.И. Кокориной «Проблемы описания грамматики русского языка как иностранного» (1982) и «О необходимых компонентах реализации структурной схемы предложения» (канд. дисс., 1974), работы, связанные с лингводидактическим описанием русского синтаксиса, например Е.Г. Баш «К проблеме выделения структурной основы простого предложения», Л.Н. Шведовой «Конкуренция конкретно-фактического и общефактического значений глагольных форм в современном русском языке» (канд. дисс., 1980). Разработанный принцип анализа был в дальнейшем использован при описании грамматических форм и лексических единиц практически во всех пособиях по русскому языку как иностранному.

Важной вехой прикладного (лингводидактического) описания русского языка стала разработка нового принципа систематизации грамматических явлений. Их сближение не на основе формы, а на основе значения было дано в работах Е.Ю. Владимирского «Способы выражения пространственных отношений в русском языке» (канд. дисс., 1972) и Л.Л. Бабаловой⁵ «Семантические разновидности причинных и условных предложений в современном русском языке» (канд. дисс., 1974). Опыт построения краткого грамматического курса целиком на семантической основе, с учетом грамматической семантики конструкции, реального значения высказывания и речевых ситуаций, наиболее типичных для данных высказываний, был отражен в «Справочнике по русскому глаголу для студентов-иностранцев» С.С. Максименко (1963).

Лингводидактическое описание лексических единиц русского языка дано в работах В.И. Половниковой «Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе» (1988), где была предложена система, отражающая и функционально-семантическое сходство, и оппозиционные корреляции лексических единиц, а также в исследовании А.И. Бондарева «Семантические особенности функционирования в русской речи так называемых местоименных слов» (1979) и др.

⁵ Автор статьи благодарит доцента Люцету Леоновну Бабалову, одного из основателей русистики на подготовительном факультете для иностранных граждан МГУ, заведующего кафедрой повышения квалификации и стажировок ИРЯиК МГУ, за ценные замечания и предложения, высказанные в ходе написания статьи.

Монографии О.М. Аркадьевой «Употребление коммуникативно значимых синтаксических форм научной лексики» (1971), «Употребление падежей в речи» (1975), «Употребительные словоформы имен существительных лексического минимума» (1976), а также работы М.Н. Лебедевой «Учебная грамматика русского языка: 53 модели» стали первой научно обоснованной базой для создания соответствующих разделов образовательных программ по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах, вузов СССР, а также для написания учебников и учебных пособий, обеспечивающих обучение данного контингента иностранных учащихся.

60-е и 70-ые годы можно охарактеризовать как периоды, когда одним из важнейших направлений научно-методической деятельности русистов ИРЯиК стала **разработка требований к уровню развития речевых умений и навыков иностранных учащихся**. Впервые в теории и методике преподавания РКИ была научно обоснована необходимость поэтапного контроля всех видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма) и разработаны единые требования к речи иностранных студентов, обучающихся на подготовительных факультетах страны. Теоретическому обоснованию требований, предъявляемых к уровню владения речью на иностранном языке, посвящено диссертационное исследование М.М. Нахабиной «Определение объективных показателей уровня сформированности речевых навыков и умений при устном воспроизведении и интерпретации текста» (1973).

Идеи коммуникативного обучения РКИ, обозначенные в российской методике еще на I Конгрессе МАПРЯЛ в Москве (1969) и принятые на II Конгрессе МАПРЯЛ (1973), выдвинули на первый план **«измерение» навыков и умений во всех видах речевой деятельности** и особенно в устной речи. Важным шагом в разработке данной проблематики стало исследование Л.В. Шипицо «Контроль говорения на начальном этапе обучения студентов-иностранцев русскому языку (в условиях подготовительного факультета)» (1980), в котором на основе описания реального речевого поведения инофонов и анализа мотивационной сферы данного вида речевой деятельности была предложена методика оценки при определении уровня сформированности монологической и диалогической речи. Проводимые в те годы исследования М.М. Нахабиной и Л.В. Шипицо дали возможность уже в 1977 г. ввести в «Программу по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах СССР» специальный раздел «Поэтапные требования к уровню владения основными видами речевой деятельности», без которого теперь не обходится ни один нормативный документ, описывающий процесс овладения русским языком как иностранным.

В 70-е годы в центре внимания методистов оказываются также другие виды речевой деятельности и их взаимосвязанное преподавание. Кандидатская диссертация Г.В. Колосницыной «Требования, предъявляемые к аудиотексту» (1977) и опубликованная позже монография «Пути оптимального построения и оформления учебного аудиотекста» (1980) позволили ответить на комплекс вопросов, связанных с обучением восприятию звучащей речи. Выявленные в ходе исследования психологические закономерности процесса аудирования, логико-семантическая и информационная структура высказывания, описанные оптимальные параметры учебного аудиотекста были учтены авторами кафедры русского языка при создании учебников и учебных комплексов «Старт», «Практический курс русского языка», «Ритмы России»), а также целого ряда пособий, обучающих восприятию звучащей речи. Результаты диссертационного исследования В.Д. Шершавицкой, посвященного восприятию неадаптированной речи, «К лингвометодическому обоснованию использования советских художественных кинофильмов при обучении русскому языку иностранных учащихся (на подготовительном факультете)» (1979), легли в основу

серии методических разработок к художественным фильмам, в частности пособия по работе с анимационными фильмами «Русский мир в кино. Любимые мультфильмы» О.Н. Бочарниковой, И.В. Курловой, А.Ю. Петановой и др. (2015).

Проблема разработки **национально ориентированной методики** обучения русскому языку иностранных студентов подготовительного факультета стала еще одним направлением научно-методической деятельности кафедры русского языка. В русле этого направления наиболее значительным стало диссертационное исследование Н.А. Высотской «Система упражнений, обучающая студентов-вьетнамцев аудированию русской речи» (1978). Его результаты были учтены преподавателями кафедры при организации обучения восприятию звучащей речи иностранными учащимися из восточного и юго-восточного регионов Азии.

Проблема развития речи с учетом родного языка обучаемых рассматривалась в диссертационных исследованиях Т.К. Вострецовоной «Обучение филологов-русистов из Венгерской Народной Республики употреблению русских частиц» (1986), М.Н. Володиной «Анализ системы интонационных средств итальянского языка (в сопоставлении с русским)» (1984), И.Л. Авербах «О греческих заимствованиях в русском и болгарских языках» и др.

Семантический принцип группировки языковых явлений позволил выделить закрытым списком близкие по смыслу грамматические структуры и лексические группы и сравнить их с набором языковых средств в родном языке учащихся. Этот принцип лег в основу серии корректировочных курсов для зарубежных преподавателей русского языка. Среди них назовем «Корректировочный курс русского языка для преподавателей-русистов из Польши» Б.Г. Анпилоговой, С.И. Кокориной, Н.А. Метс, Л.П. Толстиковой, Г.Н. Чумаковой и др. (1978, 1980); «Корректировочный курс русского языка для преподавателей-русистов из ГДР» Д.Н. Антоновой, П.А. Драхлис, М.К. Роговой, Т.Г. Трофимовой и др. (1980); «Корректировочный курс русского языка для преподавателей-русистов из НРБ» И.Л. Авербах, Д.Н. Антоновой, Е.Ю. Владимирского, М.Н. Лебедевой и др. (1981); «Корректировочный курс русского языка для преподавателей-русистов из ЧССР» Е.Г. Баш, Л.Л. Бабаловой, Н.А. Метс и др. (1981).

В 80-е годы ряд методических исследований был выполнен с учетом будущей специальности студента. Ориентация на обучение русскому языку как средству получения специальности делала актуальным **изучение специфики научного стиля речи**. Одной из первых работ, связанных с учетом будущей специальности иностранных учащихся, стало диссертационное исследование О.М. Аркадьевой «Употребление коммуникативно значимых синтаксических форм научной лексики» (1971), посвященное отбору и организации языкового материала для студентов-техников (студентов инженерно-технического профиля). В русле данной проблематики русисты ведут исследования с позиций функционально-коммуникативного подхода к системе языка. Результаты лингвистического анализа и методические рекомендации, предложенные авторами, нашли практическое применение при подготовке учебных пособий по научному стилю речи с учетом будущей специальности учащихся, а также при разработке соответствующих разделов программ по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах. Психологические факторы, которые влияют на восприятие письменных художественных текстов, рассматривались и в диссертационном исследовании Т.Е. Владимировой «Отбор и адаптация художественных текстов для чтения в группах студентов-филологов, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР» (1981).

В 80–90-е годы проблематика научно-методической работы кафедры русского языка значительно расширилась под влиянием работ по психолингвистике и лингвострано-

ведческой теории слова. В 1981 году Л.Б. Воскресенская завершила исследование «Лингвострановедческая паспортизация ключевых слов и ее роль в преподавании русского языка иностранцам на начальном этапе обучения». Его основные положения были развиты в монографии «Лингвострановедческая паспортизация лексики» (1985), посвященной отбору, организации и презентации лексики с национально-культурным компонентом.

Психолингвистические вопросы смыслового восприятия текста иностранными учащимися рассматривались в кандидатском и докторском исследованиях В.П. Белянина «Экспериментальное исследование психолингвистических закономерностей смыслового восприятия текста» (1983) и «Психолингвистическая типология художественных текстов по эмоционально-смысловой доминанте» (1992). В 2011 г. опубликован учебник В.П. Белянина «Психолингвистика», по которому шло обучение психолингвистике на психологических факультетах российских вузов.

Разработке целостной **методологии речевого поведения** посвящено исследование Т.Е. Владимировой «Металингвистическая концепция межличностного общения (на материале преподавания РКИ)». Предложенный исследователем подход позволил перейти от концепции общения как формы передачи/приема языковой информации к созданию единого смыслового пространства, открывающего перспективу достижения высшего уровня взаимодействия – уровня «общения сознаний».

Развитие с середины 80-х годов концепции обучения **межкультурному общению** (Ю.Н. Караулов, В.В. Воробьев, Ю.Е. Прохоров) способствовало утверждению более широкого – культурологического – подхода к обучению русскому языку. К числу наиболее значимых работ, развивающих это направление, следует отнести диссертационное исследование А.Н. Богомолова «Средства массовой коммуникации: культурологический и дидактический аспекты (русский язык как иностранный)» (1997). Результаты исследования А.Н. Богомолова легли в основу серии учебников по языку средств массовой информации для иностранных учащихся: «Взаимопонимание» (1997), «Новости из России» (учебник выдержал 9 изданий с 2003 до 2019 г.), «News from Russia» (Yale University Press, 2005), лекционно-семинарского курса для иностранных слушателей «Новости из России» и мультимедийного интерактивного сетевого курса «В эфире Россия». Проблеме межкультурной коммуникации посвящено проводимое А.П. Забровским диссертационное исследование «Теоретические аспекты понимания и интерпретации инокультурного художественного текста».

В русле **культурологического направления** научно-методической работы написано диссертационное исследование Н.П. Вольской «Язык и культура "бродячей России"» (2000), при ее же участии был разработан «Практический минимум по культурной адаптации в русской среде» (2001).

Важной вехой в развитии **интенсивных методов обучения** – одного из направлений методики преподавания РКИ в 90-е годы – стало докторское исследование Г.В. Колосницыной «Ритмическая основа интерактивного обучения русскому языку как иностранному» (1993), в котором разработана динамическая модель формирования коммуникативной компетенции и представлен оригинальный вводный ритмико-методический курс обучения РКИ на начальном этапе. Новая технология на суггестивно-ритмической базе легла в основу учебного комплекса «Ритмы России» и получила дальнейшее развитие в монографии «Взаимодействие видов речевой деятельности при интенсивных формах обучения» (1997).

Одним из ключевых направлений научно-методической работы русистов ИРЯиК стала **разработка поэтапного контроля навыков и умений во всех видах речевой деятельности**. Позднее он был положен в основу создания системы лингводидактического тестирования, которая сегодня известна как Российская государственная система

тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ). Методисты-русисты ИРЯиК Н.П. Андрияшина, М.М. Нахабина, Т.Е. Владимирова, М.Н. Макова, О.А. Ускова, А.П. Жорова, Е.В. Палицкая, Н.И. Пращук, А.А. Толстых, В.Е. Антонова и др. вместе с методистами филологического факультета МГУ, РУДН, ГИРЯП, СПбГУ вошли в состав авторских коллективов по разработке нормативно-методических изданий и рабочих материалов (Стандарты, Требования, Программы, Лексические минимумы, Типовые, тренировочные и контрольные тесты по общему владению РКИ и профессиональным модулям) Российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному.

С начала 2000-х годов и по настоящий момент одним из центральных направлений научно-методической деятельности русистов ИРЯиК является разработка концепции **цифровизации обучения РКИ**, предполагающая создание цифровых учебных ресурсов по русскому языку как иностранному и форм их интеграции в учебный процесс применительно к инофонам разного уровня владения русским языком.

Мультимедийный курс «Русский с самого начала», разработанный в 2001 году под руководством Т.Е. Владимировой, стал одним из первых компьютерных курсов по русскому языку как иностранному, отвечавших всем требованиям не только теории и методики РКИ, но и электронной лингводидактики. Курс был выпущен в формате самостоятельной электронной обучающей программы (на CD-носителе) и адресован иностранцам, приступающим к изучению русского языка. Он включал в себя материал в объеме Элементарного и Базового уровней владения РКИ.

В 2003 г. начата разработка первого российского дистанционного мультимедийного интерактивного курса «Новости из России» (авторы проекта – А.Н. Богомолов и О.А. Ускова). Он дважды, в 2002 и 2003 г., становился победителем конкурса в рамках федеральной целевой программы «Русский язык», удостоен золотой медали Всероссийского выставочного центра в 2003 г. Курс предназначен для самостоятельной работы иностранных учащихся среднего и продвинутого этапов обучения, а также для широкого круга иностранных специалистов, интересующихся проблемами современной России. В докторском диссертационном исследовании А.Н. Богомолова «Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку» (2008) рассмотрена специфика дистанционного обучения применительно к предметной области РКИ, предложены теоретическая модель дистанционного обучения РКИ и научное обоснование универсальной модели виртуальной языковой среды обучения РКИ. Предложенные в нем алгоритм разработки сетевых учебных ресурсов по РКИ и принципы организации различных форм дистанционного обучения иностранных учащихся были использованы преподавателями кафедры русского языка ИРЯиК при создании учебных интернет-ресурсов по русскому языку и культуре.

С 2007 года в Институте велась работа по созданию сетевого мультимедийного интерактивного курса «Время говорить по-русски!» для иностранцев, приступающих к изучению русского языка (авторы проекта – А.П. Петанова и Ю.А. Коваленко). Научное описание концепции курса дано в серии научных публикаций и в выступлениях авторов на международных конференциях.

С 2008 г. по настоящее время в рамках данного направления русисты Института ведут работу по созданию банка электронных учебных и аутентичных текстов, которые используются при обучении РКИ иностранцев всех уровней владения русским языком. Первоначально проект назывался «Текстотека ЦМО» (руководителем была О.Э. Чубарова). Сегодня этот обновленный и значительно расширенный проект носит название «Медиаотека ИРЯиК».

С 2018 г. по настоящее время в ИРЯиК МГУ ведется работа по созданию **сводного структурированного банка цифровых ресурсов**, снабженного системой разветвленного поиска (по уровням владения русским языком, лексико-грамматическим темам и видам речевой деятельности, типам контента и др.). Разработчики – А.Н. Богомолов, А.А. Орлов, Л.В. Колобаева). Постоянно пополняющийся банк данных включает 4 раздела: общий аннотированный каталог электронных учебников, учебных пособий, онлайн-курсов, учебных сайтов по разным уровням владения РКИ; тематический каталог, дробящий весь имеющийся цифровой массив на тематические микроэлементы; каталог образовательных, справочно-информационных и аутентичных интернет-ресурсов, способных найти свое применение в обучении РКИ; каталог методических ресурсов в помощь преподавателю. Уникальность тематического каталога – в том, что в нем впервые объединены в одной точке интернет-пространства (по типу «единого окна») разнообразные цифровые ресурсы для разных уровней владения языком в привязке к детализированному календарно-тематическому планированию по разделам, темам, подтемам, микротемам учебных программ.

Разработчики каталогов интернет-ресурсов не только постоянно обновляют и дополняют банк данных новыми ресурсами, но и участвуют в различных научно-практических конференциях МГУ имени М.В. Ломоносова, а также проводят методические семинары и мастер-классы для российских и зарубежных русистов.

В 2020 г. все обучение во всех странах мира по объективным причинам было переведено в дистанционный формат. Перед преподавателями кафедры русского языка встала задача не только разработать сетевые учебные материалы по русскому языку, но и **организовать дистанционное обучение иностранных учащихся** всех уровней владения русским языком в электронной информационно-образовательной среде.

Наиболее важной задачей, с которой столкнулись русисты, стала разработка концепции дистанционного курса по русскому языку для «нулевых» студентов и ее практическая реализации. дистанционный вводный курс для начинающих изучать РКИ (элементарный уровень), созданный преподавателями кафедры русского языка, представляет собой банк учебно-методических материалов для преподавателей и студентов. Он включает в себя мультимедийные сценарии уроков курса, поурочные мультимедийные прописи, анимированные артикуляционные жесты, интерактивные мультимедийные поурочные контрольные работы, поурочные учебные мультимедийные игры и интерактивные задания, а также методические рекомендации для преподавателей и инструкции для дистанционных слушателей. Разработчиками курса стали молодые, но опытные преподаватели кафедры Н.О. Сорокина (руководитель проекта), Л.В. Колобаева, А.А. Орлов, А.А. Жижикова и А.В. Абрамова. Интеграция этого курса началась с первого сентября 2020 г. Результаты апробационного периода были проанализированы и учтены разработчиками при создании новой версии дистанционного вводного курса РКИ для иностранных учащихся, начинающих изучать русский язык.

Цифровизация обучения иностранных учащихся русскому языку и культуре нашла отражение в новом формате **культурологического направления** научно-методической деятельности русистов ИРЯиК. Методисты кафедры разрабатывают и реализуют концепцию учебного лингвокультурологического проекта «Русские сказки и былины» (соруководители группы разработчиков – М.В. Оганова и А.В. Зимина). Уникальность этого проекта заключается в разнообразии форм представления учебного культурологического контента – от традиционных до мультимедийных. В одном из зданий Института размещена экспозиция плакатов с иллюстрациями фольклорных произведений и встроенными в плакаты QR-кодами, которые позволяют со страницы плаката перейти на виртуальную страницу фольклорного произведения. Всего в проекте представлено 17 сказок (5 волшебных,

5 бытовых, 5 сказок о животных, 2 авторские сказки и 2 былины). Помимо методически обработанного материала страница фольклорного произведения содержит оригинальную версию произведения, ее перевод на английский и китайский языки, а также ссылки на экранизацию произведения в виде целого художественного фильма или его фрагмента и/или популярного анимационного фильма. Такая форма презентации позволяет создать мультимедийное лингвокультурологическое пространство русских сказок и былин, предоставляет иностранным учащимся возможность на основе русских фольклорных произведений познакомиться с популярными персонажами русских сказок и былин, национальными традициями русского народа, расширить свои знания о русской народной культуре.

Освоение преподавателями-русистами ИРЯиК современных информационно-коммуникационных технологий проявляется не только в разработке средств обучения нового поколения, но и в изучении новых форм интеграции цифровых средств обучения в учебный процесс, в обновлении подходов, принципов и методов образовательной деятельности.

На всем протяжении существования Института русского языка и культуры традиционным направлением его деятельности было создание методистами программ **профессиональной переподготовки и повышения квалификации** преподавателей русского языка как иностранного. Отличительной особенностью современных программ стала возможность из реализации в очном и дистанционном форматах. Сегодня ИРЯиК предлагает слушателям две программы профессиональной переподготовки. Это «Методика преподавания русского языка как иностранного в поликультурной среде», рассчитанная на очную форму, и «Методика преподавания русского языка как иностранного», предполагающая дистанционную форму обучения. Кроме программ профессиональной переподготовки в Институте действуют пять **программ повышения квалификации**: «Методика преподавания русского языка в разноуровневом поликультурном классе», «Методика обучения русскому языку как иностранному "Методическая школа молодого преподавателя"», «Методика подготовки иностранных обучающихся по гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам (реализация естественнонаучной направленности)» и «Методика подготовки иностранных обучающихся по гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам (реализация гуманитарной направленности)». С содержанием этих программ можно ознакомиться на сайте <https://www.rki.msu.ru/>.

С 2017 г. еще одно направление научно-методической работы русистов Института – организация и проведение в очно-дистанционном формате **серии открытых лекториев**. Лектории представляют собой форму повышения квалификации как преподавателей Института русского языка и культуры, так и всех русистов, желающих совершенствовать свою профессиональную компетенцию: видеозаписи лекций ведущих специалистов в области теории и методики преподавания РКИ доступны в режиме онлайн. Участниками уникального проекта «Открытый лекторий "РКИ: вчера, сегодня, завтра"» являются известные филологи и методисты, которые стояли у истоков преподавания русского языка как иностранного, авторы известных во всем мире учебников и методик, профессора крупнейших российских вузов – центров подготовки студентов-иностранцев по русскому языку: В.Г. Костомаров, С.А. Хавронина, А.Н. Щукин, В.В. Добровольская, Э.Г. Азимов, Е.А. Брызгунова, И.Г. Милославский, Л.В. Московкин, В.М. Шаклеин, Л.Л. Вохмина и многие другие. Помимо этого, работает открытый лекторий кафедры русского языка «Звучащая русская речь», в котором свои публичные лекции прочитали ведущие фонетисты филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова: Е.А. Брызгунова, Е.Л. Бархударова, О.А. Артемова, И.В. Одинцова, О.Н. Короткова и др.

Особое внимание уделяется работе с молодыми преподавателями кафедры русского языка, выявлению их научно-исследовательского и научно-методического потенциала. С этой целью в Институте русского языка проводится ежегодный конкурс проектов и методических разработок «Моя методика». Призерами конкурса в 2019 году стали семь преподавателей, а победителями – М.А. Полтавец, Д.И. Яровая, Н.А. Пахомова, М.П. Селиванов. Эта проектная группа преподавателей-русистов подготовила под руководством доцента кафедры Н.Н. Пуряевой методическую разработку «Шеф Рауль требует помощи» – серию игровых образовательных мероприятий, проходящих в формате квест-геокэшинга. В конце 2020 г. будет подведен итог конкурса методических разработок «Моя методика-2020».

Целесообразно завершить статью указанием основных перспективных направлений, в рамках которых начиная с 2018 года осуществляется научно-методическая деятельность кафедры русского языка. Это:

- теоретические и практические основы преподавания русского языка как иностранного в рамках подготовительного и курсового профилей обучения;
- язык специальности на этапе предвузовской подготовки иностранных учащихся;
- проблемы речевой культуры в условиях межъязыкового и межкультурного взаимодействия с иноязычной аудиторией;
- научно-методическое обеспечение российской государственной системы стандартизированного сертификационного тестирования иностранных граждан;
- русская литература в системе обучения русскому языку как иностранному (начальный, средний и продвинутый этапы);
- методика разработки и внедрения информационно-коммуникационных технологий в обучение русскому языку как иностранному (мультимедиа и дистанционное обучение);
- методика использования аудиовизуальных технологий на занятиях по русскому языку как иностранному (на этапе предвузовской подготовки и на курсовых формах обучения);
- разработка средств обучения для иноязычных слушателей по языковым аспектам и развитию речи;
- внеаудиторная работа как средство развития лингвострановедческой и межкультурной компетенции иностранных учащихся.

Реализация научно-методических проектов в рамках данных направлений будет способствовать развитию научного и творческого потенциала кафедры русского языка.

Сегодня русисты ИРЯиК активно осваивают новые педагогические и информационно-коммуникационные технологии, которые позволяют не только создавать учебники нового поколения, но организовывать учебный процесс в информационно насыщенной коммуникационной среде обучения как с очными, так и с дистанционными иностранными учащимися, желающими получить образование на факультетах Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова и других вузов России.

Список литературы

1. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык

- как иностранный») // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2001. – № 6. – С. 215–233.
2. Аркадьева О.М. Употребительные коммуникативно значимые синтаксические формы научной лексики: Монография. – М., 1971.
 3. Аркадьева О.М. Употребление падежей в речи: Монография. – М., 1975.
 4. Белянин В.П. Модели мира в литературе: основы психолингвистической диагностики: Монография. – М., 2000.
 5. Богомолов А.Н. Виртуальная языковая среда обучения иностранному (русскому) языку: Монография. – М., 2009.
 6. Воскресенская Л.Б. Лингвострановедческая паспортизация лексики: Монография. – М., 1985.
 7. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. – М., 2000.
 8. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. А.В. Величко. – М.: Издательство Русский язык. Курсы, 2016.
 9. Колосницына Г.В. Взаимодействие видов речевой деятельности при интенсивных формах обучения: Монография. – М., 1997.
 10. Кокорина С.И. Проблемы описания грамматики русского языка как иностранного. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
 11. Нам – 60! Юбилейное издание, посвященное 60-летию ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова. / Под ред. В.А. Степаненко и Н.В. Беловой. – М., 2014.
 12. Шипицо Л.В. Контроль устной речи на начальном этапе обучения: Монография – М., 1980.
 13. Ускова О.А. Метаязык бизнеса в языковом пространстве: Монография. – М.: МОЦ МГ, 2006.
 14. Учебная грамматика русского языка. 53 модели. Базовый курс / Дорофеева Т.М., Лебедева М.Н. «Русский язык. Курсы». М., изд. 3-е, 2001.

Bogomolov A.N.

**AREAS OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ACTIVITIES IN RUSSIAN
LANGUAGE STUDIES AT THE INSTITUTE OF RUSSIAN LANGUAGE
AND CULTURE, LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY:
FROM PAST TO FUTURE**

The article gives the retrospective view on the scientific and methodological work of specialists in teaching Russian as a foreign language at the Institute of Russian language and culture. Description of the main areas of Russian studies is given from the retrospective and prospective points of view.

Keywords: Russian studies, Russian as a foreign language, functional communicative linguistic model of language, science and methodological work, preparatory department, Russian language foreign learners, Institute of Russian language and culture.

<https://doi.org/10.29003/m1855.978-5-317-06537-9/27-31>

Забровский Андрей Петрович

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

zabrov@gmail.com

ВЕХИ ИСТОРИИ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА

Статья посвящена истории довузовской подготовки в стенах Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова: созданию специальных курсов для иностранной молодежи, преобразованию их в подготовительный факультет для иностранных граждан МГУ имени М.В. Ломоносова, а затем в Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова.

Ключевые слова: довузовская подготовка, история, подготовительный факультет для иностранных граждан, Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова.

Институт русского языка и культуры (ИРЯиК) Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова ведет свою историю с середины пятидесятих годов XX века. Во всем мире известны его профессора и преподаватели, авторы многочисленных научных и учебно-методических трудов.

В 1954 г. правительство Демократической республики Вьетнам направило на учебу в Московский государственный университет большую группу молодых людей, которым только предстояло овладеть русским языком перед поступлением на основные факультеты МГУ или в другие вузы СССР. В те годы ректором МГУ был академик И.Г. Петровский, он и дал указание создать «Специальные курсы для иностранной молодежи». 14 октября 1954 г. курсы приняли первых слушателей.

Небольшой коллектив преподавателей русского языка с энтузиазмом приступил к работе и начал разрабатывать первые программы, учебники и учебные пособия для иностранных учащихся. В результате появилось новое направление прикладной лингвистики: русский язык как иностранный (РКИ). На Курсах обучали не только русскому языку, но и математике, физике, химии, биологии, географии, литературе и истории, что вызвало необходимость разработать методику преподавания общеобразовательных дисциплин на русском языке.

Контингент иностранных учащихся стремительно расширялся. С 1955 г. на Курсах МГУ уже обучалась молодежь из стран Азии, Африки, Латинской Америки, Европы. По характеру и объему учебной и научно-методической работы Курсы функционировали как полноценный факультет, поэтому в 1959 г. приказом ректора МГУ И.Г. Петровского они были преобразованы в первый в Советском Союзе подготовительный факультет для иностранных граждан.

Осенью 1954 г., когда Л.Л. Бабалова (ныне доцент Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова) пришла работать на спецкурсы, преподавателей здесь было 10, а студентов – 50. С каждым годом их становилось все больше. Студенты были на полном обеспечении принимающей стороны. Первые студенты приехали из Вьетнама в 1954 г., у них только закончилась война. Они не знали никакого другого языка, только несколько человек немного говорили по-французски.

Молодой республике были нужны специалисты в разных областях, и партия дала им наказ: «Быстрее выучиться, стране нужны работники». Студентов разделили на группы по семь-восемь человек, но, хотя и обещали учебные помещения в новом корпусе, построенном в 1953 г., свободных аудиторий не оказалось, пришлось заниматься в гостиных главного здания. Люцета Леоновна с теплотой вспоминает коллег, первых преподавателей

Курсов: Еву Григорьевну Баш, Лидию Николаевну Шведову, Татьяну Михайловну Дорофееву, Илью Толстого, Камынину, Наумову... Все они примерно в одно и то же время учились на филологическом факультете МГУ, и ни у кого не было опыта в области РКИ. По воле случая (и руководства университета) именно они стали первопроходцами в преподавании русского языка иностранным гражданам. Конечно, копировальной техники тогда не было, и Люцета Леоновна на пишущей машинке через копирку набирала тексты и упражнения, которыми делилась с коллегами. А на переменах находили время и разучивали русские народные песни, с ними выступали на смотрах художественной самодеятельности и почти всегда побеждали.

Студенты задавали очень интересные вопросы, спрашивали, «почему это так, а это так», и преподаватели быстро поняли, что в этой ситуации на язык надо смотреть со стороны, а не изнутри, надо структурировать его, но вместе с тем предлагать нормальные живые фразы, а не схематичный материал. Как говорит Люцета Леоновна, они «постигли русский язык глазами иностранцев и вместе с ними учились» – и уже в 1962 г. выпустили программу обучения русскому языку иностранцев, которая и сейчас действует. Менялось языковое сознание, не обходилось и без профессиональных вредных привычек. В стремлении найти простые, легкие, доступные средства выражения иногда утрачивались навыки быстрой литературной речи.

Спецкурсы, отдельные курсы для иностранной молодежи МГУ, вскоре выросли в Подготовительный факультет. Но это было чуть позже, в ноябре 1959 г. А тогда, в середине 50-х, это еще не было даже кафедрой: была группа увлеченных общим делом людей, обсуждавших свои находки и ошибки, не боявшихся «ляпов». Вначале студенты учили только русский язык, но где-то через четыре месяца стало понятно, кто и куда пойдет: на химический, физический факультеты, в медицинский, строительный институты. Тогда и появились преподаватели химии, физики, биологии. Математик Илья Семенович Сорокин стал директором. Евгений Васильевич Суслов, географ, был заместителем директора. Они тоже готовили курсантов к поступлению. Филологов, историков тогда не готовили, вьетнамцам было не до этого, нужны были конкретные люди, которые пошли бы в экономику. Так что в фокусе оказался естественнонаучный профиль. Позднее, уже в 60-е годы, приехало огромное количество вьетнамцев творческих профессий: режиссеры театра и кино, балетмейстеры, музыканты.

Требовался определенный талант: составить коллектив, где всем бы комфортно работалось, – ведь в некоторых группах учились вместе палестинцы и израильтяне, вьетнамцы и американцы. В основном готовили студентов для МГУ, но некоторые выпускники поступали в другие институты – строительный, медицинский. Подготовительный факультет МГУ был в авангарде, соперничал с МАИ, МАДИ и, конечно, с Киевом. Елена Гавриловна Кардашева рассказывала о стажировке у Галины Исаевны Макаровой на кафедре русского языка в Киевском университете.

В 1960 г. появился первый учебник для вьетнамцев под редакцией Петра Саввича Кузнецова. В авторском коллективе были Е.Г. Баш, Л.Л. Бабалова, Т.М. Дорофеева, Л.Н. Шведова и И. Толстой. Некоторые преподаватели сами изучали вьетнамский язык, чтобы лучше понять, где у вьетнамцев могут возникнуть сложности при овладении русским языком.

Затем приехала огромная группа слушателей из Ирака, началось создание арабского учебника, причем материал сразу использовали в аудитории. Авторы этого пособия – Ольга Михайловна Аркадьева, Наум Борисович Шевелев и другие.

В 1960 г. перед подготовительным факультетом поставили еще одну сложную задачу: в сентябре приедут кубинцы, и за 10 месяцев их надо сделать переводчиками. В результате преподаватели научились читать по-испански, а к сентябрю даже заговорили. В

1961-м приехали африканцы, и почти все – с разными языками. В это время начались первые заграничные командировки: в Чехословакию, в Германию, Финляндию. На работе не просто работали – здесь жили. Когда водили студентов на экскурсии, заранее встречались с экскурсоводами, показывали им, как работать с иностранцами, как лучше выразить мысль, просили говорить проще...

В начале 60-х годов изменилась структура факультета: были организованы два отделения. Одно занималось обучением студентов, второе – повышением квалификации зарубежных преподавателей-русистов. Часть из них прибывала по линии Союза советских обществ дружбы с зарубежными странами (ССОД), другие – из социалистических стран: Болгарии, Венгрии, ГДР, Монголии, Польши, Румынии, Чехословакии. За 18 лет существования курсов повышение квалификации прошли стажеры почти из 40 стран мира.

В 1961 г. пришло письмо с Кубы: Фидель Кастро просил правительство СССР прислать 100 молодых преподавателей. Их командировали из разных городов: Москвы, Петербурга, Минска, Киева, Нижнего Новгорода, Казани. Из нашего Института (тогда он еще был Подготовительным факультетом) отобрали 12 человек, а поехали всего двое.

Марина Троядьевна Тверитинова (старший преподаватель ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова) вспоминает: преподавателей отправляли на Кубу группами, ее самолет встречал Эрнесто Че Гевара. Всех привезли в Гавану, и в школе имени М. Горького началась их трудовая путь на Острове Свободы. В коллективе были и опытные преподаватели, а также методисты из РУДН и Ленинградского государственного университета. Перед отъездом прошли курсы повышения квалификации в РУДН. На Кубе первой большой трудностью стало отсутствие языка-посредника. Задача была серьезная: подготовить более 1000 переводчиков и учителей русского языка. Студенты – молодые ребята от 15 до 23 лет, которые в то время участвовали в ликвидации неграмотности. Когда преподаватели приехали на Кубу, их всех собрал Фидель Кастро и предложил подняться в горы и посмотреть школу «Минес дель фрио», чтобы понять, в каких условиях живет большинство студентов. Было трудно, но интересно. Все знали, что делают хорошее дело. Куба оказалась настоящим педагогическим университетом: научила быть самостоятельными, не бояться трудностей, любить учеников.

Среди студентов всегда были ученики, которые особенно запомнились. На Кубе Марину Троядьевну студентка Таня Альфонсо познакомила с родителями Камило Сьенфуэгоса, национального героя Кубы. А на Подготовительном факультете был студент Пьер с острова Мартиники, который никогда не ходил обедать и всегда повторял: «Сытое брюхо к учению глухо». Одному студенту из Франции было за пятьдесят, он был врачом и лечил бедных людей в африканских странах в рамках проекта «Врачи без границ». Он влюбился в русскую женщину, тоже врача, бросил семью, переехал в Советский Союз и женился. На вопрос, зачем он учит русский, он всегда отвечал: «Я должен со своей ласточкой говорить по-русски».

По всему Советскому Союзу и в зарубежных учебных заведениях стали открывать подготовительные факультеты, аналогичные Подготовительному факультету для иностранных граждан МГУ. Перенимали опыт, брали на вооружение учебные программы, планы, средства обучения, разработанные преподавателями МГУ. Университет делился не только педагогическим опытом, но и квалифицированными кадрами. В 1960 г. большая группа преподавателей во главе с доцентом Е.И. Мотиной образовала кафедру русского языка открывшегося Университета дружбы народов (сегодня – Российский университет дружбы народов – РУДН). В середине 60-х гг. часть преподавателей, разрабатывавших новые научные направления, была переведена в созданный в это время в МГУ Научно-

методический центр – в дальнейшем он был преобразован в Институт русского языка имени А.С. Пушкина.

После распада СССР была свернута система госзаказа, Подготовительный факультет был реорганизован. 1 ноября 1991 г. приказом ректора МГУ А.А. Логунова на базе подготовительного факультета был создан Центр международного образования МГУ (ЦМО). Перед руководством Центра стояли глобальные задачи: обеспечить проведение учебного процесса на уровне современных мировых стандартов, активизировать интеграцию МГУ в мировой рынок образовательных услуг.

Центр международного образования МГУ стал членом таких международных ассоциаций, как МАПРЯЛ (Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы), АСПРЯЛ (Американский совет преподавателей русского языка и литературы), ALTE (The Association of Language Testers in Europe) и НАПРЯЛ (Немецкая Ассоциация преподавателей русского языка и литературы). Это открыло более широкий доступ к информации в области преподавания иностранных языков и дало возможность использовать положительный опыт, накопленный методистами других стран.

Сведения о ЦМО МГУ публиковались во многих справочных изданиях, посвященных международному образованию, а также в средствах массовой информации разных стран. Центр международного образования МГУ был признан на международном рынке образовательных услуг.

На Подготовительном факультете и в ЦМО МГУ были сформированы базовые положения методики преподавания РКИ, созданы универсальные и национально ориентированные учебники и учебные пособия, реализующие коммуникативный принцип обучения. Новым словом в методике преподавания РКИ стало создание учебных пособий по языку будущей специальности, поэтапный контроль навыков и умений в каждом виде речевой деятельности, что позднее легло в основу создания системы тестирования.

В 2013 г. приказом ректора Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова академика В.А. Садовниченко Центр международного образования был преобразован в Институт русского языка и культуры. В то время в институте работали такие высококвалифицированные преподаватели, как Н.Б. Шевелев, Н.К. Федяевская, Е.Г. Кардашева, М.М. Нахабина, Н.А. Высотская и другие.

Сегодня в Институте работают совместные программы, в которых участвуют пять университетов: университет Лидс (Великобритания), университет Инчхон (Южная Корея), университет Тамкан (Тайвань), университет Таммасат (Таиланд), университет Токкай (Япония). Существуют совместно выпущенные пособия, среди которых учебник русского языка «Дорога в Россию», который родился в результате творческого союза с китайскими коллегами. Также авторские коллективы пишут учебники для совместного университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне. Немалый вклад в создание этих программ и учебников внесли Галина Васильевна Колосницына и Майя Михайловна Нахабина.

В Институте сегодня открыты курсы повышения квалификации разных направлений, осуществляется переподготовка кадров, функционируют две кафедры: естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, русского языка.

За шестидесятилетнюю историю Института происходили изменения в структуре, менялись названия подразделения, но неизменным остается ответственный и творческий подход к работе. В настоящее время разрабатываются новые направления в обучении русскому языку иностранных учащихся, на базе которых создаются современные и востребованные не только в России средства обучения.

Zabrovsky A.P.

MILESTONES OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION FOR FOREIGNERS IN LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY

The article is devoted to the history of pre-university education in Lomonosov Moscow State University – establishing special courses for young foreign people, converting them into the preparatory faculty for foreigners of Lomonosov Moscow State University and then into the Institute of Russian Language and Culture of Lomonosov Moscow State University.

Keywords: pre-university education, history, preparatory faculty for foreigners, Institute of Russian Language and Culture of Lomonosov Moscow State University.

<https://doi.org/10.29003/m1856.978-5-317-06537-9/31-36>

Мазаник Виктор Михайлович

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

victmaz@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОНТИНГЕНТА ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ОТДЕЛЕНИЯ ПРЕДУНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКИ: ОПЫТ ЦМО – ИРЯИК МГУ

Статья посвящена вопросу формирования контингента обучающихся на отделении предвузовской подготовки ИРЯИК МГУ имени М.В. Ломоносова, формах и методах работы с зарубежными партнерами.

Ключевые слова: рынок международных образовательных услуг, участие в международных выставках, привлечение иностранных учащихся к обучению в Московском университете, подготовительный факультет для иностранных граждан, Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова

Первый в Советском Союзе Подготовительный факультет для иностранных граждан МГУ имени М.В. Ломоносова за 65 лет прошел путь от небольших курсов русского языка до структурного образовательного подразделения Московского университета, готовящего студентов к дальнейшему обучению по основным образовательным программам практически **всех вузов** страны.

Менялись цели и задачи обучения, менялись программы, менялись названия: Специальные курсы русского языка для иностранной молодежи МГУ (с 1954 г.) – Подготовительный факультет для иностранных граждан МГУ (с 1959 г.) – Центр международного образования (ЦМО МГУ – с 1991 г.) – Институт русского языка и культуры (ИРЯИК МГУ – с 2013 г.).

В годы реформ ЦМО испытал достаточно болезненный переход: от выполнения программы госзаказа, когда иностранных учащихся присылали на бесплатное обучение в университет, обеспечивали стипендией и даже одевали («экипировали»), – к контрактному обучению, когда будущих студентов необходимо искать, «привлекать» возможностью обучения в знаменитом университете, новыми программами и курсами.

Процесс перехода включал в себя:

- а) осознание новой реальности и новых задач;
- б) адаптацию к изменившимся условиям;

в) переучивание и «выращивание» собственного персонала (например, командирование преподавателей на различные курсы или направление сотрудников администрации ЦМО на стажировку в Великобританию, в Лидский университет);

г) создание новых программ и курсов (именно тогда появились совместные программы подготовки студентов с университетами Лидс и Инчхон, которые успешно работают и по настоящее время);

д) поиск партнеров – от интуитивной работы со всеми, кто обратился с предложениями о сотрудничестве, к сознательному отбору достойных и эффективных партнеров.

В 1991 г., когда Подготовительный факультет был реорганизован в ЦМО, в его структуре был создан Отдел контрактов и формирования контингента учащихся. Перед отделом стояли следующие задачи:

1. создание системы перехода на контрактную (платную) форму обучения иностранных учащихся в ЦМО;
2. изучение рынка международных образовательных услуг и возможностей «встраивания» ЦМО в эту систему;
3. поиск надежных партнеров с целью привлечения иностранных учащихся на обучение в Московском университете.

Для реализации поставленных задач сотрудники нового отдела и другие сотрудники администрации начали искать возможности участия в международных образовательных форумах.

На первом этапе представители ЦМО в составе «сборных» делегаций российских вузов принимали участие в различных выездных проектах, которые организовывало Министерство образования РФ (ЮАР, Пакистан, Вьетнам, Куба и др.).

С одной стороны, мы смогли обозначить свое место на рынке международных образовательных услуг и имели возможность представить образовательные программы Московского университета, а с другой стороны, эффективность набора иностранных учащихся на обучение в таких совместных мероприятиях была крайне низкой. По этой причине участие в подобных мероприятиях было в дальнейшем сведено к разумному минимуму.

Постепенно мы пришли к пониманию, что наиболее эффективным может быть участие **совместно** с партнером в международной образовательной выставке в той стране, где партнер постоянно присутствует. Реализуя основные задачи (обеспечить присутствие на рынке образовательных услуг, представить образовательные программы Московского университета, привлечь новых учащихся к обучению в нашем университете), мы оказывали поддержку постоянному партнеру на его родине и обозначали наше совместное участие в проекте по привлечению к обучению в Московском университете.

Мы пришли к четкому пониманию, что очень важно наличие надежного партнера как представителя университета в другой стране (на родине партнера), и стремились установить постоянно действующую цепочку партнерских (представительских) отношений.

Партнер ЦМО выполнял следующие функции:

- в течение всего года на родине рекламировал образовательные программы Московского университета;
- проводил работу с кандидатами на обучение;
- направлял заявку на обучение и копии документов, необходимых для оформления приглашения на учебу, в отдел контрактов ЦМО;
- помогал кандидату на обучение перевести и легализовать образовательные документы, оформить въездную визу и медицинские документы;

- формировал группы будущих студентов, выезжающих в Россию, и помогал оформлять и приобретать проездные документы;
- в Москве вместе с представителями ЦМО обеспечивал встречу в аэропорту и поселение в общежитиях МГУ;
- оказывал поддержку в оформлении договоров на обучение, проживание и медицинское страхование учащихся.

Отдельно необходимо отметить, что в течение всего первого учебного года партнер выполняет кураторские функции:

- оказывает учащимся помощь в адаптации к непростым условиям проживания в другой стране, к обучению по сложной программе предуниверситетской подготовки на иностранном языке;
- содействует учебному отделу в решении различных учебных, психологических, бытовых проблем отдельных учащихся;
- принимает участие в обсуждении результатов промежуточной (зимней) аттестации учащихся.

Основной контингент учащихся отделения предуниверситетской подготовки ЦМО – ИРЯиК составляют слушатели из КНР.

В 1994/95 учебном году на отделении предуниверситетской подготовки обучалось всего 14 слушателей из КНР. Их привезли в Россию совсем юные выпускники МГУ и МАМИ (автомеханический институт), которые **создали** компанию «Лусюнь». Они были первыми и долгие годы – самыми успешными, открыли китайское кафе, где студенты обедали целыми учебными группами, отмечали дни рождения и китайский Новый год. ЦМО становился первым русским домом для многих и многих китайских студентов.

Постепенно происходит рост числа китайских учащихся: в 2002/03 учебном году он достигает уже **580 человек**. Далее цифра растет до **700-850 человек**. Резкое увеличение числа китайских студентов вызвано призывом компартии КНР к молодежи получать высшее образование в России.

Практика совместного с партнером участия в международных образовательных выставках становится более разнообразной. К участию в таких проектах приглашаются представители основных факультетов МГУ (журналистики, психологии, философского, геологического факультетов), а также представители другого университета, проводящего подготовку по другим специальностям (Московский государственный строительный университет). Организация этих проектов давала ЦМО возможность получить практический опыт координации совместных усилий по привлечению иностранных учащихся на обучение в России.

Очень интересен опыт организации в ЦМО в конце 90-х годов ежегодных «внутренних» выставок. На эти встречи со слушателями ЦМО сначала приходили представители основных факультетов МГУ. Затем стали приглашать гостей из московских университетов, у которых направления подготовки не пересекались с МГУ (строительство, архитектура, инженерные специальности, стоматология, живопись **и др.**) Таким образом, выпускники первого – и лучшего! – в России «подфака» получали подготовку для продолжения обучения как в МГУ, так и в других вузах по разным направлениям.

В дальнейшем мы решили отказаться от приглашения представителей других университетов, чтобы максимально увеличить количество иностранных граждан, поступающих в Московский университет. В настоящее время организация встреч слушателей ИРЯиК давно уже стала традиционной ежегодной работой: начинаются такие встречи в стенах Института, а продолжают уже на основных факультетах.

Новым этапом в работе по привлечению китайской молодежи к обучению в МГУ стала практика информационной, представительской **и др.** поддержки партнеров во время

проведения ими рекламных кампаний **в китайских провинциях**: в школах, университетах, филиалах компаний.

Приведем в пример крупнейшую компанию «Цзинциле», головной офис которой находится в Пекине. В настоящее время компания имеет филиалы практически во всех провинциях Китая. Каждый год в филиалах проводится региональная выставка, на которую компания приглашает **многие** российские университеты. Наши представители открывали самый первый филиал компании в г. Цзинань (центр провинции Шаньдун) и потом уже неоднократно принимали участие в разных региональных мероприятиях.

На следующем этапе развития отношений с Китаем, когда Правительство КНР стало уделять **все больше внимания** преподаванию русского языка в школах, мы с помощью партнеров начали устанавливать более тесные связи со школами, в которых уже изучают русский язык. Так, вместе с Русско-Китайским фондом развития культуры и образования мы впервые приехали в школу № 6 г. Баотоу (Внутренняя Монголия), в школу № 66 г. Циндао (провинция Шаньдун) и во многие другие.

В настоящее время подписаны договоры со школами из разных провинций, и их выпускники уже в 12-м классе имеют возможность продолжать обучение по программе предуниверситетской подготовки в ИРЯиК МГУ. Вспомним, что каких-нибудь пять-семь лет назад от посещения китайских школ больших результатов ждать не приходилось.

12 января 2018 г. в Харбине была создана Ассоциация довузовских образовательных учреждений, которая объединяет 19 китайских и 19 российских школ. Как сообщается в информационном буклете, «Ассоциация держит курс на совместную работу по поиску и исследованию новых путей межшкольного сотрудничества, по расширению каналов для обучения студентов и помощи студентам из обеих стран в поступлении в лучшие университеты». Конечно, нам по пути! И вот уже в июле 2019 г. мы приняли участие в работе 2-й Конференции подготовки и повышения квалификации учителей и Методическом семинаре Ассоциации ДООУ в городе Баотоу. А в октябре 2019 г. в стенах нашего Института прошли Российско-Китайский педагогический форум и ежегодное собрание Ассоциации ДООУ», были прочитаны **интересные** доклады, проведены мастер-классы, и главное, состоялось профессиональное и неформальное общение коллег, делающих одно дело.

Регулярное участие в международной образовательной выставке, проходящей весной и осенью в Сеуле и Пусане (Республика Корея), позволило нам не только увеличить количество корейских студентов, но и наладить прямые контакты с ведущими корейскими университетами и таким образом привлекать на обучение в Московском университете корейских **учащихся бакалавриата**.

В истории нашего **Подготовительного факультета** были и проекты по подготовке ливийских учащихся в магистратуре Высшей школы инновационного бизнеса МГУ (2009), и подготовка большой группы южноафриканских учащихся по договору с министерством образования штата Фри Стейт (2016), и работа с бразильскими учащимися, направленными к нам Латиноамериканско-Российским центром высшего образования (с 2005 г.).

Отдельного упоминания заслуживает выполнение нами подписанных в 2006–2008 гг. договоров между Московским университетом и Посольством Союза Мьянма в части предуниверситетской подготовки мьянманских учащихся – причем первый год наши преподаватели работали в жаркой Мьянме, а во второй учебный год мьянманцы адаптировались к условиям суровой для них московской зимы.

Хотелось бы вспомнить еще одну важную историю. По одним данным, свыше 30 тысяч, по другим – около 50 тысяч сирийцев получили образование в Советском Союзе и в России. В нашем Институте еще работают преподаватели и сотрудники **Подготовительного факультета**, где **одно время** учились многочисленные посланцы Сирии. А в

городе Тель-Мнин под Дамаском около десяти лет до 1991 г. работал Институт русского языка, который каждый год выпускал до 200 сирийских аспирантов и направлял их в советские вузы. В этом институте русские преподаватели со всех концов необъятного Союза (в том числе и трое наших преподавателей) обучали будущих аспирантов русскому языку по учебному комплексу «Старт», созданному в стенах Подготовительного факультета МГУ. Готовили сирийскую элиту: ученых, преподавателей, инженеров.

С тех славных времен все кардинально изменилось. Уже в новую, «контрактную» эпоху мы предприняли 2 попытки «вернуть» сирийцев в Московский университет: в конце 90-х ЦМО совместно с геологическим факультетом работал на международной образовательной выставке в Ливане (это соседи, туда сирийцы в прежние времена «ходили пешком»); а потом уже в начале 2000-х мы принимали участие в работе такой же выставки в Сирии, в Дамаске и Алеппо – как знакомы сейчас эти названия по сводкам военных новостей... Массового набора учащихся не получилось.

И все-таки один успешный сирийский проект хотелось бы отметить: в начале 2000-х мы участвовали в подготовке Соглашения между Московским университетом и Министерством образования САР о сотрудничестве и открытии школы для одаренных детей в городе Хомс. Школа была создана по образцу знаменитой школы академика Колмогорова и готовила талантливых физиков и математиков. Один из наших преподавателей имел счастливую возможность **работать с самыми талантливыми сирийскими учениками**. Школа прекратила свое существование в самом начале гражданской войны.

Времена опять меняются, и кажется, в лучшую сторону. Война потихоньку отступает, молодые сирийцы начинают изучать русский язык.

2017 г.: в Дамасском университете русский язык изучают около 500 человек. При университете открыт Центр русского языка. «Люди должны практиковаться как в разговорной речи, так и в письме. А потом они смогут преподавать русский язык остальным», – говорит д-р Фатима Шааль, декан Факультета гуманитарных наук. Во всех университетах страны планируется открыть кафедры русского языка. В школах начинается изучение русского языка, начиная с 7-го класса.

«Решение Президента Башара Асада о том, чтобы русский язык стал вторым иностранным языком в Сирии, – это один из элементов благодарности сирийского народа российскому народу за поддержку», – заявил Посол Сирии в РФ Рияд Хаддад.

2018 г.: состоялся первый выпуск кафедры русского языка Дамасского университета (зав.кафедрой – д-р Хайсам Махмуд).

2019 г.: на встрече Президента Сирии Башара Асада с представителями Госдумы РФ отмечено, что связи между народами двух стран становятся все крепче. Президент предложил создать во всех провинциях центры изучения русского языка. По словам Башара Асада, в Сирии «...не могут увеличить число изучающих русский язык, потому что у них не хватает преподавателей, и это актуально особенно для тех, кто хотел бы, чтобы их дети продолжали обучение в России».

По данным Россотрудничества, 18,6 тыс. сирийских школьников изучают русский язык. Все лучшее, доброе, нужное для людей должно оставаться с нами. Это называется традицией, и ее надо беречь. Молодые сирийцы, стряхнув с себя пепел войны, возвращаются в аудитории, к «Дороге в Россию». А мы, наследники «Старта» и «Практического курса русского языка», благодарные своим учителям Галине Васильевне Колосницыной, Майе Михайловне Нахабиной, Людмиле Васильевне Шипицо, Науму Борисовичу Шевелеву, Люцете Леоновне Бабаловой, Елене Гавриловне Кардашевой и многим-многим другим, будем помогать сирийским братьям вернуться к русскому языку, в русскую культуру.

Mazanik V.M.

THE FORMATION OF THE CONTINGENT OF FOREIGN STUDENTS FOR THE PRE-UNIVERSITY PROGRAM AT THE INSTITUTE OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY

The Article is dedicated to the question of the formation of the contingent of students for the Pre-University program at IRLC, forms and methods of working with foreign partners.

Keywords: international education market, participation in international exhibitions, recruiting foreign students to study at MSU, preparatory faculty for foreign citizens, Institute of Russian Language and Culture of Lomonosov Moscow State University

<https://doi.org/10.29003/m1857.978-5-317-06537-9/36-39>

Частных Валерий Владимирович

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

tchastnykh@mail.ru

ОБ ОПЫТЕ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА В ИНСТИТУТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ МГУ

Статья посвящена истории создания системы академического партнерства и развития интенсивных программ по русскому языку как иностранному, разработанных в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова.

Ключевые слова: академическое партнерство, интенсивная программа, краткосрочные курсы, междууниверситетское сотрудничество.

«Поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что» – всем, кто связан с работой языковых курсов, известен этот «общий принцип», заставляющий администраторов и преподавателей ломать голову, как обучить группу студентов, которые изучали русский язык в разных странах по разным программам и приехали в Россию на разные сроки и с разными целями. По сравнению с обучением индивидуалов нам всегда представлялось синекурой сотрудничество с образовательными организациями, у которых существуют конкретные сроки, учебные планы, цели и задачи. Оно определяло направление нашей академической политики практически с самых первых дней после перехода на контрактное преподавание.

Основы системы академического партнерства были заложены в конце 80-х гг. во многом благодаря новаторской деятельности Галины Васильевны Колосницыной. Группа преподавателей подготовительного факультета под ее руководством создала интенсивный курс русского языка, построенный на методических принципах, разработанных Галиной Александровной Китайгородской, – активизации возможностей личности и коллектива. Определение Г.А. Китайгородской интенсивного обучения «как особым образом организованного обучающего общения, в ходе которого происходит ускоренное усвоение материала (овладение предметом) и активное совершенствование, развитие личности (учащихся и преподавателя)» соответствовало тем целям и задачам, которые поставило перед нашим факультетом время. Как вы знаете, в конце 80-х у нас появился новый контингент: граждане разных стран, преимущественно европейцы и американцы, которые хотели в короткие сроки научиться общаться на русском языке с русскими. Первым партнером подготовительного факультета, для которого в 1987 г. была создана специальная интенсивная

программа, просуществовавшая несколько лет, стала американская молодежная образовательная организация «Добровольцы за мир», работавшая именно с этим типом учащихся. В основе программы лежала методика активизации личности и коллектива, которая позволяла за 4 недели научить слушателей русскому языку в объеме комфортного выживания в России. Таких программ в то время было немного, и наш курс пользовался большим спросом.

Следующим этапом развития системы академического партнерства стало подписание в середине 90-х гг. договоров с несколькими университетами: университетом Саппоро (Япония), университетом города Лидс (Великобритания), университетом Инчхон (Южная Корея) и университетом Стетсон (США).

Интересно, что каждый из подписанных договоров определил одно из направлений сотрудничества с партнерами, по которым деятельность ИРЯиК развивается и в настоящее время. Так, договор с университетом Саппоро заложил основы краткосрочных интенсивных программ для студентов отделений и факультетов русского языка иностранных университетов, прежде всего университетов Южной Кореи, Японии и Китая. Конечно, в каждой стране есть свои особенности в области школьного и университетского образования, но глубокое изучение системы преподавания иностранных языков в японских, корейских и китайских университетах помогло нашим специалистам найти те общие черты, на основе которых была разработана система языковых стажировок для учащихся из университетов Азии. Как показывает наш опыт, следование этой системе гарантирует стопроцентный успех в изучении языка. Основные препятствия, мешающие азиатским студентам выучить русский язык, – низкий уровень мотивации, страх признать свой даже самый небольшой неуспех, отсутствие возможности применить теоретические знания на практике. Мы предлагаем студентам из Азии сначала принять участие в краткосрочной стажировке от 2 до 4 недель. Короткая поездка знакомит их со страной, которую они практически не знают или знают в основном с негативной стороны – ведь чаще всего они выбирают изучаемый иностранный язык не самостоятельно. Их образовательный опыт не может быть отрицательным: для этого они слишком мало времени находятся в стране. Самое главное – они получают возможность использовать «ненужный» с их точки зрения язык для решения реальных коммуникативных задач. Наблюдая за особенностями изучения русского языка иностранными студентами, наши специалисты разработали методику организации и проведения краткосрочных программ, успех которых достигается благодаря созданию особой учебно-коммуникативной среды. Заслуженной популярностью пользуются такие наши программы, как легендарный проект «2 города – 2 университета», существующий уже 15 лет, летние и зимние школы русского языка, программа для южнокорейских студентов из университетов Кенбук и Кюнхи. Необходимо отметить, что 30–40% учащихся, которые приняли участие в краткосрочных стажировках, возвращаются в ИРЯиК на долгосрочные программы (1–2 семестра). И в этом состоит вторая часть нашего плана. Такие студенты учатся совсем по-другому, чем те, кто попал в Россию первый раз. Они более мотивированы и активны. Третий этап их знакомства с Россией и русским языком уже не связан с нами, но делает нас счастливыми: наши выпускники ищут и находят работу в России.

Необходимо перечислить университеты-партнеры, благодаря которым эта система много лет успешно функционирует. Это университет Саппоро, Токийский университет иностранных исследований, Университет иностранных языков города Кобе, университет Осака, университет города Кобе, университеты Кейо, Васеда, Мейдзи, Аояма (Токио), университет Токай (Япония), университеты Кенбук, Кюнхи, Пэчжон (Южная Корея), Шеньсийский педагогический университет, Совместный российско-китайский университет МГУ-ППИ (КНР).

Вернемся в далекие 90-е гг., когда были подписаны первые договоры с партнерскими организациями, определившие развитие нашего факультета. Договор с южнокорейским университетом города Инчхон был одним из первых междууниверситетских договоров нашего факультета. С одной стороны, он показал высокую степень признания Московского университета в международном образовательном сообществе. С другой, вывел деятельность нашего факультета на совершенно иной уровень. Согласно договору, Инчхонский университет посылал (и продолжает посылать) в ИРЯиК всех студентов третьего года обучения Института североазиатских исследований (подразделение университета), засчитывая этот год как часть общей программы бакалавриата. Это междисциплинарная программа: не только занятия по русскому языку, но и семинары по экономике, истории и географии России. Подобные программы, включающие в общую программу бакалавриата определенный срок обучения в ИРЯиК (обычно это учебный год), действуют по договору с университетом города Лидс (Великобритания), университетом Питтсбург (США), университетом Тамканг (Республика Китай), Тамасат (Таиланд), университетом ТООБ (Турция), Шэньсийским педагогическим университетом (КНР). Программы отличаются требованиями партнеров к окончательным результатам обучения и набором предметов, которые наш институт может вести благодаря тому, что у нас есть кафедра естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, а также. Некоторые из программ уникальны для своих стран. Речь прежде всего идет об университете Лидс, сотрудничество с которым насчитывает чуть менее 25 лет. Для вузов Великобритании очень нехарактерно навязывать студентам какие-либо языковые программы во время их годичной языковой практики за рубежом, традиционно приходящейся на третий год обучения. Профессор Майкл Холман в 1997 г. нарушил все традиции английской консервативной системы образования, отправив в обязательном порядке весь второй курс в Центр международного образования МГУ (так мы назывались до 2014 г.). Эксперимент удался на славу, и, несмотря на все трудности, которые возникали в течение нашего долгого сотрудничества, университет Лидса остается верным партнером ИРЯиК.

Новый этап в работе с партнерами связан с новыми вызовами времени – в частности, с задачами интернационализации образования в стране и повышения качества языковой подготовки учащихся МГУ. Задача интернационализации образования успешно решается в Москве и Петербурге, но является трудновыполнимой для многих региональных вузов. Чтобы привлечь внимание иностранных учащихся к регионам России, ИРЯиК принимает участие в разработке и осуществлении программ в рамках проекта «Путешествуем по России», проводя интенсивные курсы русского языка на площадках партнерских учебных организаций. В 2017 и 2018 гг. программа проводилась на Сахалине совместно с Сахалинским государственным университетом, а в этом году ИРЯиК провел ее во Владивостоке совместно с Международной лингвистической школой города Владивостока. Другим направлением деятельности нашего института является сотрудничество со средними школами Китая. Особенности культурно-языковой адаптации китайских учащихся, которые составляют основную часть иностранцев, обучающихся в Московском университете, заставляют нас искать новые формы подготовки этого контингента. Перспективным с этой точки зрения является сотрудничество с китайскими средними школами в области преподавания русского языка на ранних этапах подготовки к учебе в России, то есть в классах старшей ступени. В этой области многое предстоит сделать, но уже подписаны и действуют соглашения со школами: 14 города Уханя, 66 города Циндао, 6 города Баото и 6 города Харбина. Знаменательным стало проведение в Институте 9 октября этого года 2-го Российско-китайского педагогического форума совместно с Ассоциацией довузовских образовательных учреждений России и Китая, объединяющей 19 школ Китая.

Система академического партнерства Института русского языка и культуры представляется мобильной, гибкой и современной. Она находится в постоянном развитии, ориентируясь на изменения, происходящие в мире, на международном образовательном рынке, в методике преподавания иностранных языков. В этой готовности быстро реагировать на вызовы времени и кроется секрет долголетия старейшей в России структуры по преподаванию русского языка иностранцам.

Tchastnykh V.V.

ON THE EXPERIENCE IN ESTABLISHING THE SYSTEM OF ACADEMIC PARTNERSHIP IN THE INSTITUTE OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY

The article is devoted to the history of establishing the system of academic partnership and intensive Russian language programs which were developed in the Institute of Russian Language and Culture of Lomonosov Moscow State University.

Keywords: academic partnership, intensive program, short courses, inter-university cooperation.

<https://doi.org/10.29003/m1858.978-5-317-06537-9/39-43>

Пичугина Дарья Александровна
МГУ имени М.В. Ломоносова
Москва, Россия
dashapi@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ С ПОМОЩЬЮ ВНЕАУДИТОРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ НАУЧНОГО ХАРАКТЕРА

В статье приводится краткий обзор проводимых в Институте русского языка и культуры внеаудиторных мероприятий, способствующих формированию профессиональных компетенций иностранных учащихся. Особое внимание уделено анализу участия иностранных студентов в мероприятиях научного и профессионального характера, включая экскурсии на некоторые факультеты и в лаборатории Московского государственного университета, встречи с учеными, фестиваль науки, химическую викторину, международную конференцию студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». В статье рассматривается опыт ИРЯиК по проведению подобных внеаудиторных занятий в очном и дистанционном формате.

Ключевые слова: иностранные студенты, внеаудиторные занятия, викторина, конференция, образовательная траектория.

Институт русского языка и культуры МГУ – это стратегически важное образовательное подразделение МГУ, подготовительный факультет для иностранцев с уникальной полувековой историей. Каждый год в его стенах обучаются более тысячи студентов из Китая, Индии, Ирана, Бразилии и других стран мира. В течении одного года они успешно учат русский язык и осваивают широкий спектр дисциплин от географии России и русской литературы до математики и информатики. Основная цель обучения иностранных студентов в Институте русского языка и культуры заключается в подготовке к вступительному экзамену – по математике, химии или другой дисциплине – на выбранный факультет Московского государственного университета. Традиционно наши преподаватели более широко понимают свою задачу и стараются не только предоставить студенту конкретные знания и умения, которые позволяют ему успешно пройти экзаменационное ис-

пытание, но и оказать ученику любую информационную помощь, способствующую выбору дальнейшей профессии, научной траектории, научного коллектива и руководителя, а также факультета для последующего обучения. Это возможно сделать в рамках ряда научно-образовательных мероприятий, организованных в Институте, о которых я расскажу в данной статье.

Организации и проведению мероприятий, способствующих профессиональной ориентации студентов, в Институте русского языка и культуры отводится важная роль. Согласно учебному плану, объем аудиторных часов достаточно большой, вследствие чего любые мероприятия профориентационного характера можно проводить только в дополнительное время: вечером после занятий или в выходные дни. Участие в подобных событиях для студентов не является обязательным, но у них появляется уникальная возможность ближе познакомиться со структурой Московского государственного университета, направлениями работы факультетов, спецификой кафедр, программами и отделениями, а главное – с добрыми старыми и новыми традициями МГУ.

Одним из новых успешных проектов Московского государственного университета является ежегодное проведение на своей площадке в начале октября Фестиваля науки [1]. Это всероссийское мероприятие впервые состоялось в 2006 г. и призвано на понятном уровне представить широкой аудитории современные научные достижения. В рамках Фестиваля можно посетить выставку результатов научных исследований, лекции великих ученых, мастер-классы, информационные стенды подразделений МГУ, познакомиться с новейшей учебной и научно-популярной литературой. Впервые учащиеся Института русского языка и культуры приняли участие в Фестивале науки в октябре 2017 г. Тогда выставку инновационных проектов в Шуваловском корпусе посетило более 75 наших студентов. На тот момент они только приступили к изучению русского языка, и большинство лекций великих ученых им было трудно воспринимать. Но участие в Фестивале науки позволило иностранным студентам окунуться в мир науки, совершить виртуальный полет в космос, самостоятельно собрать молекулу из химического конструктора, узнать о передовых научных исследованиях МГУ (рис. 1). Посещение мероприятий Фестиваля науки стало доброй традицией нашего подготовительного факультета, и каждый год мы именно с этого события начинаем знакомить иностранных студентов с МГУ.



Рис. 1. На Фестивале науки в Шуваловском корпусе: иностранные студенты знакомятся с информационными стендами факультетов.



Рис. 2. Экспозиция зала «Горные породы» в Музее землеведения МГУ. А вот экспонат «гранит науки», который надо грызть, чтобы стать великим ученым.

Практически с первых месяцев обучения в ИРЯиК МГУ студенты окунаются в непрерывный ряд образовательных научных мероприятий, способствующих выбору будущей профессии. Основную роль в этом играет посещение факультетов МГУ и научных лабораторий. В рамках познавательных экскурсий обучающиеся получают от сотрудников факультетов полную информацию о вступительных испытаниях, программах обучения, научных направлениях и кафедрах. Не менее важно познакомить студентов с музеями и действующими выставками МГУ (Музей землеведения, Ботанический сад, Музей антропологии человека, рис. 2). Все это способствует осознанному выбору студентом дальнейшей образовательной траектории и успешной профессиональной реализации.

Центральное место в череде научных мероприятий, способствующих научному и профессиональному росту иностранных студентов, занимает ежегодная международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов», которая уже более двадцати лет является центром притяжения талантливых молодых ученых не только России, но и всего мира. По инициативе Института в 2018 г. к 39 секциям конференции добавилась еще одна, сороковая: «Преподавание русского языка и фундаментальных дисциплин иностранным учащимся». С этого момента молодые преподаватели не только ИРЯиКа, но и других подготовительных факультетов и международных центров России имеют ежегодную возможность поделиться друг с другом уникальным опытом и методиками обучения иностранных студентов русскому языку и общеобразовательным дисциплинам. Уникальной особенностью секции является участие в ней иностранных студентов – для большинства это первое публичное выступление с научным докладом на русском языке. Свои доклады они представляют на специальной подсекции «Актуальные проблемы науки и культуры».

За три года участия Института в конференции «Ломоносов» количество докладов на секции «Преподавание русского языка и фундаментальных дисциплин иностранным учащимся» заметно выросло (рис. 3).

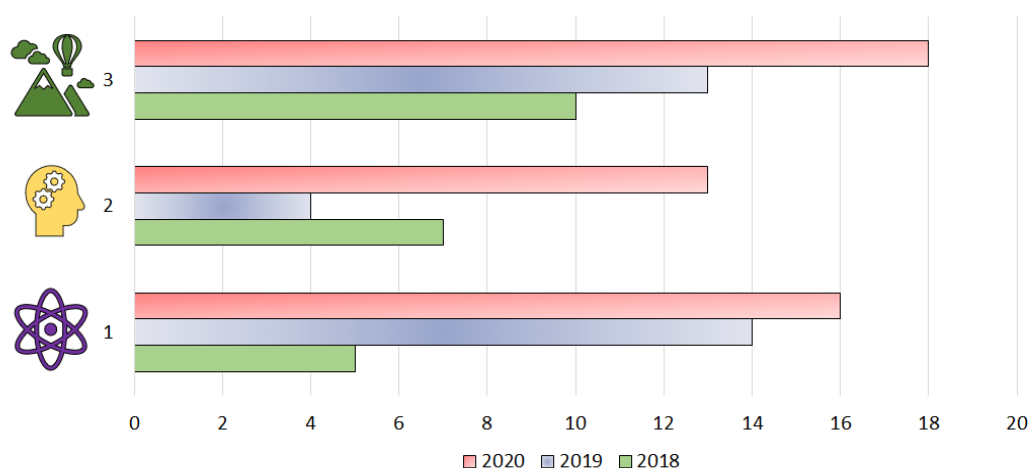


Рис. 3. Конференция «Ломоносов»: распределение участников по годам и по направлениям секции «Актуальные проблемы науки и культуры» (для иностранных студентов).
Обозначения: 1 – естественная секция, 2 – гуманитарная секция,
3 – культурологическая секция.

Если в первый год на секции выступили только 22 иностранных студента, то в последующие годы это количество существенно выросло: 31 человек в 2019 г. и 47 человек в 2020 г. У иностранных студентов есть возможность в рамках конференции представить сообщения на любую выбранную тему по естественнонаучному, гуманитарному или культурологическому направлению. Наиболее популярны темы, связанные со сравнением традиций России и Китая (рис. 3). Студенты демонстрируют высокие знания по литературе, математике и другим общеобразовательным дисциплинам. Проиллюстрируем это на примере названий некоторых докладов, представленных на конференции за прошедшие три года:

- «Сумма расходящегося ряда и смысл знака равенства в математике»;
- «Закономерности роста кристаллов на межфазной границе в эксперименте “Химический сад”»;
- «Китайская поэзия времен правления династии Тан»;
- Физический подход и наблюдение за соотношением человеческого сознания с видимой действительность»;
- «Взгляд Ф.М. Достоевского на народ и христианство»;
- «Сопоставительный анализ судеб героинь драматических произведений “Гроза” А.Н. Островского и “Гроза” Цао Юй»;
- «Исследование глазных травм, вызванных светодиодами».

Не вызывает сомнений, что участие иностранного студента в научной конференции значительно развивает его научный кругозор и формирует умения, обязательные для дальнейшей научной работы. На первом этапе подготовки к конференции ему необходимо самостоятельно написать тезисы доклада на русском языке, справиться с техническими трудностями при загрузке тезисов на сайт, далее подготовить сам доклад и презентацию, выступить с сообщением и самое трудное – понять после доклада вопросы аудитории и правильно ответить на них. Безусловно, он получает бесценный жизненный опыт в совокупности с грамотой участника конференции и диском, который содержит электронные тезисы доклада – первую научную публикацию иностранного студента на русском языке.

Необходимо отметить важную роль, которую на всех этапах подготовки студента к конференции играет преподаватель. Он должен вдохновить ученика, проверить тему и тезисы, помочь структурировать доклад, провести несколько репетиций. На начальном этапе работы секции «Актуальные проблемы науки и культуры» многие преподаватели скептически относились к идее выступлений студентов ИРЯиК, полагая, что наши слушатели недостаточно владеют русским языком для представления доклада. Однако время показало, что это не так. Студенты способны представить научные и популярные сообщения, интересные даже преподавателю.

Карантин в апреле 2020 г. заставил нас отказаться от массовых мероприятий, в том числе от конференции «Ломоносов». Студенты уже с марта готовились принять участие в мероприятии, и по решению администрации Института заседание секции «Актуальные проблемы науки и культуры» было проведено в апреле 2020 г. в дистанционном формате с сохранением всех традиций конференции. Мы очень рады, что студенты, несмотря на карантин, представили отличные, подготовленные доклады. Конференция прошла на высоком научном уровне. Это мероприятие мы назвали «День науки в ИРЯиКе».

Современная мировая ситуация неуклонно проверяет на прочность традиционные формы образования, ставит перед преподавателями, казалось бы, нерешаемые задачи. Этим особенно отличился 2020 год. У нас пропала возможность приглашать иностранных студентов на факультеты и лаборатории, устраивать очные встречи с известными учеными. Вся наша активная деятельность в области профессиональной ориентации ушла в виртуальное цифровое пространство. Мероприятия проводятся дистанционно на платформе Zoom и доступны для наших студентов в записи, размещенной на сайте Института (www.irlc.msu.ru).

В заключение хочу подчеркнуть важность различных внеаудиторных мероприятий в обучении иностранных студентов. Не будет преувеличением сказать, что в стенах подготовительного факультета решается дальнейшая судьба иностранного студента, формируется основной вектор его научной и образовательной деятельности. Следует это понимать и ответственно к этому относиться.

Список литературы

1. Сайт Фестиваля науки: <https://www.festivalnauki.ru>

Pichugina D.A.

ON THE IMPROVEMENT OF THE MOTIVATION OF FOREIGN STUDENTS FOR LEARNING WITH EXTRACURRICULAR SCIENTIFIC EVENTS

The article provides a brief overview of extracurricular activities carried out at the Institute of Russian Language and Culture that contribute to the formation of professional competencies of foreign students. Particular attention is paid to the analysis of the participation of foreign students in scientific and professional events, including excursions to some faculties and laboratories of Moscow State University, meetings with scientists, a science festival, a chemistry quiz, an international conference of students, graduate students and young scientists "Lomonosov". The article discusses the experience of Institute of Russian Language and Culture in conducting such extracurricular activities in online and offline formats.

Keywords: foreign students, extracurricular activities, quiz, conference, educational trajectory.

<https://doi.org/10.29003/m1859.978-5-317-06537-9/44-48>

Московкин Леонид Викторович
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия
l.moskovkin@spbu.ru

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ ФАКУЛЬТЕТЫ В ИСТОРИИ РОССИЙСКОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описывается история различных форм предвузовской подготовки в России и за рубежом. Первая из известных нам форм предвузовской подготовки – факультеты свободных искусств в средневековых европейских университетах, на которых обучали семи школьным учебным дисциплинам: латинской грамматике, риторике, диалектике, арифметике, геометрии, астрономии и музыке. Главным учебным предметом была латынь. В XVIII в. студентам первых российских университетов – Санкт-Петербургского и Московского – также требовалось свободное владение латынью. В старших классах гимназий при этих университетах проходила предвузовская подготовка. Подготовительные отделения во второй половине XIX в. существовали в учительских семинариях для нерусских учащихся Российской империи. Студенты этих семинарий, как правило, плохо владели или не владели русским языком, их обучали языку и на нем – различным общеобразовательным предметам. И это был уже прямой аналог современных подготовительных факультетов. В 1920–1930-х гг. похожим образом строилась подготовка иностранных студентов в коммунистических университетах Москвы. Подготовительный факультет МГУ имени М.В. Ломоносова унаследовал традиции предвузовской подготовки от всех этих форм.

Ключевые слова: предвузовская подготовка, факультеты свободных искусств, Санкт-Петербургская академическая гимназия, Московская университетская гимназия, учительские семинарии, коммунистические университеты, подготовительный факультет МГУ.

Подготовительные факультеты для иностранных граждан как форма предвузовской подготовки существуют в Европе уже не одно столетие. На вопрос, когда они возникли, ответить просто: появились вузы – и появилась потребность в предвузовской подготовке. Первый в Западной Европе университет был открыт в Болонье в 1088 г., а вслед за ним стали открываться университеты и в других странах.

Средневековые европейские университеты довольно подробно описаны в историко-педагогической литературе. В отечественных научных трудах представлена история университетов Италии [1], Великобритании [2], Германии [3], Франции [4; 5]. Существует ряд обзорных работ по истории университетского образования разных стран Европы [6; 7; 8].

Для поступления в университеты абитуриентам необходимо было сдать экзамены на латинском языке по семи школьным учебным дисциплинам: грамматике, риторике, диалектике, арифметике, геометрии, астрономии и музыке. Эти семь учебных предметов, или семь свободных искусств (*Artes Liberales*), составляли образовательный стандарт средней школы, описанный и обоснованный в период поздней античности и с некоторыми изменениями просуществовавший до XIX века. Однако подготовка по учебным предметам у абитуриентов была неодинаковой, многие не могли сдать экзамены с первого раза. Специально для них в структуре средневековых университетов создавались факультеты свободных искусств, на которых обучали латинскому языку и общеобразовательным учебным предметам [9; 10; 11]. Это и были первые подготовительные факультеты.

Говоря о западноевропейском университетском образовании до XIX в., надо подчеркнуть роль латыни. Латинский был единым языком обучения во всех университетах Западной Европы, обеспечивая единое образовательное пространство, обмен научными достижениями, академическую мобильность студентов и профессоров. Однако для многих абитуриентов именно латынь – язык для всех неродной и структурно сложный – была

камнем преткновения. Студенту полагалось свободно владеть ею, главным образом научной латынью, которая развивалась именно в университетах. Остальные учебные предметы позволяли готовиться к экзаменам за пределами университета, но научной латыни традиционно обучали только университетские преподаватели.

Таким образом, первыми подготовительными факультетами были факультеты свободных искусств, на которых преподавали латынь и общеобразовательные учебные предметы на латинском языке. Срок обучения на факультетах свободных искусств, в отличие от наших одногодичных подготовительных факультетов, не был ограничен. Не существовало и деления на учебные группы. Студенты записывались к профессорам и начинали посещать занятия, часто проходившие у них дома.

Учебный план составлялся на весь учебный год, разделенный не на семестры, как в наше время, а на две неравные части: большую ординарную часть (*magnus ordinarius*) с октября до Пасхи, и малую ординарную часть (*parvus ordinarius*) от Пасхи до конца июня. Каждая часть завершалась экзаменационной сессией [9]. После сдачи экзаменов и получения ученой степени магистра свободных искусств студенты приобретали право поступать на основные факультеты университета: богословский, юридический, медицинский, философский. А закончив основные факультеты, написав и публично защитив диссертации, становились докторами богословия, права, медицины или философии.

Факультеты свободных искусств прекратили свое существование в конце XVIII – начале XX в. в связи с изменением языка университетского обучения – переходом с латыни на национальные языки.

Предвузовская подготовка с начала XVIII в. осуществлялась и в России. Санкт-Петербургский академический университет, открытый в 1725 г., был организован немцами и строился по немецкому образцу. Языком обучения в нем, как и в европейских университетах, была латынь. И, как в Европе, это вызывало множество проблем.

В проекте «Положения об учреждении Академии наук и художеств» (1724), который сохранился с правками Петра I, указывалось, что при Академии наук создаются университет и гимназия для обучения российского юношества [12: 23]. Однако, когда мы знакомимся с составом студентов, зачисленных в 1725 г. в Академический университет, то видим только немецкие фамилии [13]. Среди этих студентов были и те, кто через год окончит Санкт-Петербургский университет, а через пять лет займет в нем профессорские должности: историк Герхард Фридрих Миллер и физик Георг Вольфганг Крафт.

Причина появления немецких студентов в Санкт-Петербургском академическом университете довольно необычна. Из архивных документов мы узнаем, что иностранные ученые, приглашенные в Россию, подписывали с Академией наук типовой договор, в котором обязались читать лекции студентам, руководить их научной работой, писать учебники и кроме того привезти в Санкт-Петербург двух студентов из своего университета. Не все иностранные профессора выполнили это обязательство, но все же около 10 немецких студентов были зачислены в университет в первый год работы.

Прибыли в Санкт-Петербург и российские абитуриенты. Среди них были Антиох Кантемир, Иван Ильинский, Василий Адодуров, Иван Магницкий, Павел Кондоиди – в дальнейшем известные деятели российской науки и культуры (А.Д. Кантемир – писатель и дипломат, И.И. Ильинский – академический переводчик, В.Е. Адодуров – автор известной русской грамматики для немцев, а в 1760–1770-х гг. куратор Московского университета, И.Л. Магницкий – учитель латинского языка, переводчик, П.З. Кондоиди – главный военный врач). Однако в 1725–1726 гг. все они не сдали экзамен по латыни, были зачислены не в университет, а в старший класс гимназии и только через год поступили в университет. Таким образом, роль подготовительного факультета в Санкт-Петербургском академическом университете выполнял старший класс академической гимназии. В 1770 г.

во время очередной реорганизации Академии наук старший класс гимназии получил название «класс элевов», и в нем учились только те, кто готовился к поступлению в университет [13].

В этом старшем классе гимназии латинский язык сначала преподавали немецкие студенты – например, сохранились воспоминания Г.Ф. Миллера о том, как он обучал латыни Адодурова [14]. Затем преподаванием занялись академические переводчики, а с 1730-х годов – университетские профессора. Самый известный из них, преподававший в старших классах около 30 лет с перерывами, – профессор Иоганн Эбергард Фишер.

Подобное происходило и в Московском университете. Абитуриенты, не владевшие латынью, направлялись для предвузовской подготовки в старший класс университетской гимназии. Причина та же: языком обучения в Московском университете в XVIII в. была латынь. В 1764 г. русские профессора Московского университета добились официального разрешения Екатерины II читать лекции на русском языке, но этим правом воспользовались немногие: русскую терминологию университетского курса еще предстояло создать.

Только в начале XIX в. университетское обучение перешло на русский язык, и практика подготовки абитуриентов в старшем классе гимназии прекратилась.

В XIX в. мы тоже находим аналоги подготовительных факультетов. Например, это «приготовительные классы» в инородческих учительских семинариях, которые готовили из представителей нерусского населения России учителей для национальных школ. Главным учебным предметом в них был русский язык: будущие учителя им если и владели, то весьма слабо. В работе профессора В.А. Богородицкого [15], в частности, подробно описаны занятия в Казанской учительской семинарии. Важно отметить, что по содержанию обучения эти классы имели много сходных черт с современными подготовительными факультетами. Здесь учили русскому языку и общеобразовательным предметам на русском языке, причем курс русского языка делился на три концентра, во многом совпадающие с первыми тремя концентриками современного обучения языку.

Еще одна форма предвузовской подготовки – начальное обучение русскому языку иностранных студентов в коммунистических университетах (комвузах), которые были созданы в Советской России после Октябрьской революции 1917 г. для подготовки партийных, советских и профсоюзных работников. Четыре таких университета появились в Москве специально для подготовки иностранцев. Это Коммунистический университет национальных меньшинств Запада, Коммунистический университет трудящихся Востока, Коммунистический университет трудящихся Китая, Международная ленинская школа.

На первом курсе комвузов студенты изучали русский язык и общеобразовательные предметы, и по всем признакам это тоже были аналоги современных подготовительных факультетов. Именно в них в 1920–1930-х гг. разработаны многие вопросы современной методики начального обучения русскому языку как иностранному [16; 17; 18]. Преемственность между обучением иностранных студентов в комвузах и первым подготовительным факультетом для иностранцев, созданным в МГУ им. М.В. Ломоносова в 1950-х гг., очевидна. Возможно, она обусловлена тем, что к подготовке иностранных студентов в МГУ была привлечена И.М. Пулькина (Вульфийус), работавшая ранее на кафедре русского языка в Коммунистическом университете трудящихся Востока.

Таким образом, предвузовской подготовке, которая существует в разных формах, в том числе и в форме подготовительных факультетов, уже почти 1000 лет. Жизнеспособность этих форм обусловлена тем, что они оптимальным образом удовлетворяют потребности учащихся. Подготовительные факультеты – это вполне естественное явление, которое возникает, когда необходимо подготовить к вузу людей, не владеющих языком обучения.

Список литературы

1. Игнатович В.В. Болонский университет в средние века. СПб.: Б.и., 1846. 102 с.
2. Игнатович В.В. История английских университетов. СПб.: тип. И. Огризко, 1861. 150 с.
3. Паульсен Ф. Германские университеты. СПб.: Редакция журнала «Образование», 1904. 413 с.
4. Предтеченский С.А. Парижский университет в Средние века. Казань: Тип. Казанского ун-та, 1901. 50 с.
5. Бахтин В.В. Школьная жизнь в Париже XII в. // Средневековый быт. Л.: Время, 1925. С. 206–232.
6. Суворов Н.С. Средневековые университеты. М.: Т-во И.Н. Кушнерев и К°, 1898. 245 с.
7. Документы по истории университетов Европы XII–XV вв. Вступительная статья, перевод и примечания Г.И. Липатниковой. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1973. 157 с.
8. Петерсон И.Р. История становления университетского образования в Западной Европе. Красноярск: Изд-во Сиб. федер. ун-та, 2013. 136 с.
9. Липатникова Г.И. К ранней истории факультета свободных искусств в Париже // Герценовские чтения. Вып. 24. Серия «Исторические науки». Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1971. С. 21–35.
10. Лефф Г. Средневековый университет: факультет свободных искусств: Тривиум и три философии // *Alma mater*. 1997. № 9. С. 34–38.
11. Норт Дж. Средневековый университет: факультет свободных искусств: Квадривиум // *Alma mater*. 1997. № 10. С. 35–38.
12. Материалы для истории Императорской Академии наук. Том 1 (1716–1730). СПб.: Тип. ИАН, 1885. 757 с.
13. Кулябко Е.С. М.В. Ломоносов и учебная деятельность Петербургской Академии наук. М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1962. 216 с.
14. Материалы для истории Императорской Академии наук. Том 6. История Академии наук Г.Ф. Миллера с продолжениями И.Г. Штриттера (1725–1743). СПб.: Тип. ИАН, 1890. 634 с.
15. Богородицкий В.А. О преподавании русского языка в татарской учительской школе. Варшава: тип. М. Замкевича, 1885. 24 с.
16. Вопросы национального партпросвещения. М.: Мосполиграф, 1927. 156 с.
17. Вопросы преподавания русского языка в школах взрослых. Вып. 2 / Под ред. Г. Данилова, И. Устинова. М.: Главполитпросвет, 1928. 133 с.
18. Солонино М.А., Чехов Н.В. Обучение русскому языку нерусских. М., 1929. 80 с.

Moskovkin L.V.

PREPARATORY FACULTIES IN THE HISTORY OF RUSSIAN AND FOREIGN EDUCATION

The article describes the history of various forms of pre-university training in Russia and abroad. The first of the known forms of pre-university training was the faculty of liberal arts in medieval European universities, which taught seven school subjects in Latin: grammar, rhetoric, dialectics, arithmetic, geometry, astronomy and music. All students should know Latin language. Fluency in Latin was also required in the 18th century for students of universities of St. Petersburg and Moscow where Latin was the main language of instruction. Pre-university training of these students was carried out in the high school

of university gymnasias. Preparatory departments existed in the second half of the 19th century in teachers' seminaries for non-Russian students of the Russian Empire. Students of these seminaries learned the Russian language and various other subjects in Russian. These preparatory departments were direct analogues of modern preparatory faculties. In the 1920–1930s, the similar training of foreign students was organized at communist universities in Moscow. The preparatory faculty of Moscow State University inherited from all these forms the traditions of pre-university training.

Keywords: pre-university training, Faculties of Liberal Arts, St. Petersburg Academic Gymnasium, teachers' seminaries, communist universities, preparatory faculty of Moscow State University.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

<https://doi.org/10.29003/m1860.978-5-317-06537-9/49-55>

Акимова Инга Игоревна

Санкт-Петербургский университет МВД России

Санкт-Петербург, Россия

akimova_inga@yandex.ru

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ВНУТРИСИНТАКСИЧЕСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ «НЕОБХОДИМОСТЬ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ПРОБЛЕМА ГЛАГОЛЬНОЙ АСПЕКТУАЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются средства выражения внутрисинтаксической модальности в русском языке, имеющие категориальное значение «необходимость». Актуальность исследования связана с тем, что дидактическая лингвистика не имеет системного описания всего спектра средств внутрисинтаксической модальности, в то время как функционально-коммуникативный [4] подход требует учета всего поля языковых средств, а также дихотомической категоризации подзначений на семантической основе.

Анализ средств выражения внутрисинтаксической модальности русского языка обозначил также проблему выявления алгоритма выбора видовых форм модального и смыслового глаголов. Этот аспект глагольной аспектуальности требует дальнейшей разработки на основе выявления аспектуальных глагольных классов и лексико-семантических групп и индивидуального портретирования глагольных лексем.

Ключевые слова: внутрисинтаксическая модальность, лексико-грамматические средства модальности, русский как иностранный, лингводидактическое описание.

Высокая коммуникативная важность средств внутрисинтаксического выражения модальных значений, вытекающая прежде всего из их частотности, определяет актуальность лингводидактического описания данного фрагмента русской грамматики для инофонов. Однако без понимания оттенков значений и правил употребления тех или иных средств модальности родного языка не может обойтись никакой уважающий себя переводчик [2]. Модальность необходимости как коммуникативная категория формирует тезисно-аргументирующую структуру речи, например в следующем тексте: *Необходимо остановить эскалацию напряженности в отношении Ирана. После убийства Сулеймани со стороны Штатов могут последовать и другие схожие действия и решения, поэтому их необходимо пресекать сразу же. Именно поэтому нужно жестко контролировать или полностью ликвидировать в России организации, финансируемые Вашингтоном...* [Источник: <https://inforeactor.ru/276228-v-gosdume-uvereny-что-ubiistvo-suleimani-ne-ostanetsya-bez-posledstvi-dlya-ssha>].

Все виды логической модальности [2, 7] в русском языке могут получить лексико-грамматическую реализацию при помощи модальных слов, выражающих значения: «возможность», «желание», «долженствование», «необходимость» или «неизбежность», «вынужденность», а также «предстояние», «готовность». Выражение модальности с помощью составного сказуемого (глагольного или именного), содержащего оператор модальности, является внутрисинтаксическим способом ее выражения, в отличие, например, от внешне-синтаксического выражения грамматической модальности как совокупности значений ка-

тегорий лица, времени, наклонения или внешнесинтаксической субъективной модальности, выражаемой лексически преимущественно вводным словом или сочетанием слов (*наверное, возможно, может быть, скорее всего, сомнительно, едва ли*) со значениями степени уверенности-неуверенности говорящего (*Вероятно, это так и было. Очевидно, что-то пошло не так*) [4].

Практика преподавания показывает, что система модальных средств для уровня владения ГРКИ-1 описана достаточно строго [8]. Однако функционально-семантическое поле [4] модальности необходимости-ненужности гораздо богаче, и, вероятно, это разнообразие средств должно быть учтено как минимум при обучении студентов-филологов и зарубежных преподавателей.

В качестве лексико-грамматических показателей внутрисинтаксической модальности [5] способны выступать слова разных частей речи. Во всех языках имеются лексические аналоги русских модальных операторов внутрисинтаксической модальности (в аналитических языках это чаще модальные глаголы) со значениями внешней и внутренней необходимости, а значит, внутрисинтаксическая модальность есть лингвистическая универсалия [10].

Далее рассмотрим весь арсенал выявленных нами синтаксических и лексико-грамматических средств внутрисинтаксической модальности со значением «необходимость».

1. Значение «деонтическая необходимость (долженствование) – ее отсутствие» выражается личными и безличными синтаксическими конструкциями личного и безличного типов (моделей).

1.1. Безличная инфинитивная модель N3 Adv. Inf. НСВ/СВ «Кому надо что делать / сделать» является основной лингводидактической единицей для выражения внешней (деонтической) и внутренней (эпистемической) необходимости. Ее заполняют все модальные наречия долженствования: *надо, нужно, необходимо что* и глаголы в безличной форме *следовать, требоваться: кому следует / требуется что сделать*.

Примечание. Модальность, выражаемая с помощью операторов *надо* и *нужно*, иногда *должен*, не маркирована относительно признака «внутренняя vs. внешняя». Чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить синонимичные высказывания: *Мне/ тебе/ ему надо/ нужно поспать* = я /ты /он *должен поспать*; *Мне/ тебе/ ему надо/ нужно идти* = я /ты /он *должен идти*, хотя некоторые лингвисты отмечают, что *надо* выражает внутреннюю необходимость, а *нужно* и *должен* – внешнюю. Думается, что в современном языке это различие нивелировано.

В безличных субъектных синтаксических моделях составное глагольное сказуемое формируют модальные операторы – **возвратные глаголы** со значениями желательности-нежелательности (*хотеться* без отрицания и с отрицанием) и реализованной-нереализованной возможности (*удаться* без отрицания и с отрицанием): *Драться расхотелось. Хотелось пить. Нам (не) удалось получить зачет*.

1.2. Личная синтаксическая модель со значением долженствования: N1 Adj. Inf. НСВ / СВ: «Кто должен / вынужден что делать / сделать» формируют краткие прилагательные или причастия в функции предиката: (кто) *должен, обязан, вынужден*.

1.3. Личная синтаксическая модель со значением необходимости объекта в Именительном падеже (подлежащего): «Кому требуется / потребуется / требовалось / потребовалось что».

1.4. Безличные инфинитивные модели с глаголами *приходиться/ прийтись* в качестве экспликаторов, указывающих на нежелательность и вынужденность совершенного говорящим действия. По нашим наблюдениям, существует три лексико-семантических

варианта глагола *приходиться/прийтись*, и лишь один из них – модально-модусный – по-разному работает с отрицанием и без него.

Примечание. Лексико-семантические варианты 1 и 2 – это глаголы-реляторы. «Приходиться/прийтись-1»: *На каждого преподавателя должно приходиться не менее десяти студентов. Праздник пришелся (выпал) на выходной.* «Приходиться 2»: *Он приходится мне двоюродным братом нельзя перевести в план прошедшего или будущего: *Он пришелся / придётся мне братом.*

Глагол «приходиться/прийтись 3» осложнен так называемой «модальной рамкой» (А. Вежбицкая): «сожаление из-за необходимости делать что-либо вопреки собственному желанию, вынужденно, под давлением внешних обстоятельств»: *Ей пришлось выступить/выступить на собрании. Нам пришлось обедать в ресторане.* В данном значении глагол имеет две формы вида в инфинитиве: *приходиться* и *прийтись* и образует формы времени – одну настоящего (НСВ *приходится*), одну будущего (*придётся*) и две прошедшего: НСВ *приходилось* и СВ *пришлось*).

Покажем семантику форм вида «приходилось/пришлось 3» в прошедшем времени. В контексте модального глагола СВ *пришлось* в примере *Ей пришлось выступить / выступить на собрании* грамматические семы смыслового глагола «выступать» (НСВ) в логически предельном лексико-семантическом варианте (начать + продолжить + закончить) выражают одноразовость и протяженность. Составным глагольным сказуемым «*пришлось выступить*» (СВ) выражается одноразовость.

Форма НСВ модального глагола «приходилось 3» присоединяет только смысловой глагол несовершенного вида в инфинитиве, что обусловлено требованием семантического согласования аспектуальных сем «повторяемость» в смысловом и вспомогательном глаголах [6]. Когда используется форма НСВ «приходилось-3» и инфинитив НСВ (*Ей приходилось выступать*), то модальный глагол *приходилось* выражает аспектуальное значение «повторяемость», и речь уже идет о том, что кто-то не новичок, имеет определенный опыт. Этот семантический эффект есть не что иное, как модусный (оценочный) смысл, привнесенный аспектуальным значением формы инфинитива.

1.5. Категорическое требование, приказ рассматриваем как особый род деонтической (внешней) необходимости, которая выражается в модели N3+ (не) Inf. НСВ: *Всем спать. Никому не уходить / не двигаться / лечь на пол.* Ср.: *Приказываю бухгалтерии сделать перерасчет за период... = Бухгалтерии сделать перерасчет. ≠ Бухгалтерия должна сделать перерасчет... Бухгалтерии необходимо сделать перерасчет...* Аналогичную семантическую функцию выполняют формы повелительного наклонения: *Встаньте! Лягте на пол.* В официально-деловом стиле конструкции данного типа системно выражают предписание. Учащиеся должны понимать модус предписания, выражаемый и без лексического компонента «приказываю», «необходимо», «требуется» и др., значит, данную конструкцию необходимо включить в лексико-грамматический минимум, и, возможно, уже на этапе базового владения.

1.6. Значение эпистемической модальности «необходимость как неизбежность действия» системно выражается в конструкции N3 + Inf. НСВ: *Вам выходить (= пора). Мне ещё предстоит ехать домой. Нам сдавать экзамены. Ивану Петровичу оперировать.* Возможен лексический повтор: *Тебе еще расти и расти. Ей учиться и учиться. Вам еще жить да жить. Мне теперь [после пенсионной реформы] работать и работать.*

В предложении *Саду – цвести!* (Маяк.) выражается «неизбежность предстоящего действия». Инфинитивное предложение системно разворачивается в полипредикативную структуру сложноподчиненного предложения с авторизующей пропозицией, выражаемой изъяснительным придаточным при глаголе со значением речи, мысли, чувства: *Я уверен, что сад будет цвести / справедливость восторжествует.* Аналогично: *Родине – сиять в*

веках! = *Я считаю, что Родина должна / будет сиять в веках. Справедливости – торжествовать!* = *Я требую, чтобы справедливость торжествовала. Светить всегда, светить везде, до дней последних донца!* (Маяк.) = *Я считаю, что надо светить всегда и везде.* Инфинитивные модели широко используются и для выражения высокой степени уверенности говорящего, убежденности в неизбежности действия, о котором он говорит, его решимости осуществить действие.

Переходную зону между необходимостью и возможностью представляют собой вопросные конструкции.

1.7. Вопрос с вопросительным местоимением и именем агенса в форме Дательного падежа: N3 + Inf. НСВ / СВ: Где мне [можно] сесть? (= Мне нужно сесть / Я хочу сесть, но не знаю, куда можно сесть); *Куда класть / положить книги? С кем посоветоваться? Куда (мне) ставить / поставить вещи?*

1.8. Вопрос без вопросительного слова, например, *Мне уйти?* = *Ты хочешь, чтобы я ушел / ушла? Тебе рано вставать?* (= надо, нужно, предстоит). В таких предложениях-высказываниях имплицитна (подразумевается) модальность желательности, необходимости и/или возможности. Возможно, правильно считать это модусом.

3. Не содержит значения «необходимость» конструкция с риторическим вопросом «Почему бы не + инф. СВ»: *Почему бы нам не пойти / не сходить в кино?*). Она осложнена прагматическим смыслом: говорящий склонен считать, что нет препятствий для выполнения действия.

2. **Отсутствие необходимости** выражают инфинитивные модели с нулевым и ненулевым субъектом модальности в форме Дательного падежа.

2.1. Основная лингводидактическая единица, выражающая ненужность и/ или нежелательность действия, – это безличная инфинитивная модель с модальным словом *надо, нужно, необходимо* и с отрицанием «НЕ» перед ним: N3 не Adv. Inf. НСВ/СВ: Кому НЕ надо что делать.

Модальность ненужности может быть выражена инфинитивом с отрицанием и без модального оператора, например, *Завтра на работу не идти / не ходить. В командировку не ехать. Мне не вставать так рано.*

Примечание. Глаголы движения, как известно, имеют две формы НСВ: *идти – ходить, ехать – ездить, не бежать – не бегать* и т.д. В рассматриваемой конструкции с отрицанием необходимости аспектуальные различия ‘одноразовость’-‘повторяемость’ не выражены: *В командировку не ехать / не ездить.* Эту семантическую особенность можно рассматривать как следствие аспектуальной семантики формы НСВ темпорально-валентных глаголов, образующих способы глагольного действия: *картошку не копать – не выкапывать; платье не мерить – не примерять; помидоры не сажать – не высаживать.* Отметим и описательные предикаты: *не красить забор – покраской забора не заниматься.*

У глаголов СВ замена форм вида невозможна: в предложении *Мне не вставать так рано* замена формы инфинитива НСВ на СВ меняет ‘ненужность’ на значение ‘внутренняя невозможность, неспособность’: *Мне не встать так рано.* Указанная особенность функционирования видовых форм глаголов движения в инфинитиве, кажется, еще не была отражена в лингвистических описаниях.

В контексте местоимения 2-го лица возможен модус упрека: *Хорошо тебе, Чижик, на работу завтра не идти/ не ходить.* Стоит обратить внимание на место отрицания в предложении, ср.: *Тебе завтра не дежурить* – отрицается действие. *Не тебе завтра дежурить* – отрицается субъект действия.

Теперь обратимся к отрицательной модификации с экспликатором-возвратным глаголом «приходиться / прйтись 3»: «*не приходится – не приходилось / не пришлось – не*

придётся», выражающей отсутствие необходимости, ненужность. Форма экспликатора совершенного вида в прошедшем времени с отрицанием передает презумпцию «неоправданное ожидание худшего». Ср.: *Ей не пришлось увольняться с работы* = *Она думала / Я думал, что ей придется увольняться с работы. К счастью, этого не случилось.* В контекстах следующего типа: *Голодать, слава Богу, ей не придется / не пришлось / не приходилось; Ей не приходилось / не пришлось бедствовать / страдать / просить помощи* – читается **модус «к счастью»**. Регулярны личные трансформы следующего типа: *Ей не пришлось нуждаться* – *Она никогда не нуждалась.* – *У нее не было нужды в чем-либо. Ей не пришлось сожалеть* = *У нее не было причин сожалеть о своем решении.*

Модус «к сожалению» выражается как отсутствие возможности в отрицательных высказываниях с «приходится 3»: *И мечтать не приходится о тишине и покое.* Регулярны трансформы с оператором модальности: = **Не могу / не должен** мечтать о тишине и покое, так как нет возможности это получить. *Нам не приходилось выбирать* = мы **не должны / не могли** были выбирать, так как у нас не было другой возможности. Синонимичные выражения со значением отсутствия возможности: *Мы не могли / не должны были себе этого позволить.* А также: *Это было **непозволительной** роскошью для нас.*

Обратим внимание на различие модальных рамок в предложениях-высказываниях с разной позицией отрицания: 1) *Из-за сильного снегопада на работу **идти / пойти** сегодня **НЕ придется / не пришлось*** (и это, скорее всего, хорошо) и 2) *Из-за сильного снегопада на работу **приходится / придется / пришлось НЕ идти / пойти** сегодня* (и это плохо).

Таким образом, справедливо считать, что функционально-коммуникативная категория модальности является естественной (Э. Рош [9]) семантической категорией (сугубо логической, существующей исключительно в нашем сознании) и поэтому имеет диффузные границы. Действительно, в зонах «необходимость» и «возможность» существуют переходные явления.

В дополнительном исследовании нуждается вопрос выбора видовой формы смыслового глаголов-экспликаторов «доводиться / довестись» и «приходиться / прийти». Выскажем предположение, что дистрибуцию форм вида смыслового глагола в контексте экспликатора «приходиться / прийти» и «доводиться / довестись» необходимо проверить и выявить для разных семантических классов глаголов. Приведем ряд примеров, свидетельствующих о нивелировке аспектуальных значений форм вида вспомогательных (модальных) глаголов в составе составного глагольного сказуемого в позитивном и негативном контекстах.

Мне приходилось (доводилось) / пришлось (довелось) бывать/ побывать на Камчатке. = доводилось / довелось быть там один или более раз.

Мне пришлось побывать во многих странах мира, но нигде не приходилось сталкиваться с таким огромным количеством оскотинившихся русофобов, как в Чехии (Magkarelian.ru. Стыдно за Европу, или Почему чех хочет в Россию?).

Сравним употребление видовых форм в контексте отрицания: **Не пришлось бывать** мне на Байкале... (Владислав Бусов). *Мне не пришлось бывать на фронте* (Оскар Хуторянский). **Не пришлось побывать** мне в Афгане (Сергей Гогурин). *Мне, например, не приходилось до сих пор бывать в настоящих пещерах* (Владимир Солоухин). И с «побывать» пример тоже нашелся: «**А вам не приходилось побывать** В таких местах, где учат ПРЕДАВАТЬ...?» (песни видео СССР – Елена Абрамова). Не вызовет сомнения авторитетность примера из рассказа Соколова-Микитова «Голубые дни»: *Еще ни одному путешественнику **не приходилось побывать** в этих местах.*

И с глаголом *доводилось / довелось* аналогичная «вседозволенность»: Мы нашли в интернете 1) положительные контексты: а) с НСВ: *Мне не раз доводилось бывать в поки-*

нутых русских деревнях (В.П. Астафьев); б) с СВ: 9 пользователей сети рассказали о худших отелях, в которых им **довелось побывать**; 2) отрицательный контекст: а) с НСВ: Орнитологом **бывать не доводилось** (Юрий Татаркин. Проза.ру); б) с СВ: **Вам не доводилось побывать... в шкуре Петрова...**, вопросительный контекст: *А где вам доводилось побывать, где точно не было большинства из нас?*

Примечание. Фраза *Ей никогда / больше / так и // никогда больше так и не доведётся побывать в Сочи* с глаголом в переносном значении будущего времени является осмысленной лишь в нарративном режиме (то есть в повествовательном дискурсе), когда точка отсчета – это условно настоящее время рассказчика, смотрящего в прошлое. Заметим, что отрицательная форма будущего времени в своем **прямом** грамматическом значении [3] не отмечена.

С контекст-партнером количественной семантики (*пять раз, трижды*) дистрибуция видовых форм следующая: 1. *Мне трижды **приходилось бывать/ побывать** в Сочи / 2. *Мне трижды **пришлось бывать / побывать** в Сочи.**

Представленный выше языковой материал свидетельствует о достаточной сложности данной темы для наших иностранных учащихся. Очевидно, что аспектологические проблемы выбора видовых форм глагола в составе сказуемого при обучении русской модальности нельзя игнорировать. Почему сказать «я *готов продолжать*» и «я *готов продолжить*» можно, причем смысл высказывания не изменится, а фразы «*необходимо пресекать воровство*» и «*необходимо пресечь воровство*» неравнозначны?

Система значений в зоне необходимости должна быть представлена более развернуто в плане средств выражения, с учетом стилистических и прагмасемантических смысловых нюансов, и одновременно с этим – с опорой на лингвистические универсалии, которые обеспечивают возможность межъязыковых перекодировок.

Список литературы

1. Акимова И.И. К обоснованию использования учебного перевода при обучении РКИ китайских учащихся // Ученые записки Забайкальского государственного ун-та им. Н.Г. Чернышевского. Серия «Филология, история, востоковедение». Чита, ЗабГГПУ, 2010, № 3 (32). С. 9–16.
2. Алсынбаева Р.Г. Логическая и лингвистическая сущность категории модальности / Вестник Башкирского университета. 2013. Т.18. №1. С. 181–184.
3. Всеволодова М.В., Ким Тэ Чжин. Система значений и употреблений форм настоящего времени русского глагола (в зеркале корейского языка): Фрагмент фундаментальной прикладной грамматики. Изд. 3. URSS, 2015. 136 с.
4. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка. Издательство URSS, 2017. 656 с.
5. Золотова Г.А. О модальности предложения в русском языке // Филологические науки. 1962. № 4. С. 65–79.
6. Караванов А.А. Виды русского глагола. Значение и употребление. Практическое пособие для иностранцев, изучающих русский язык. М.: Феникс, 2013. 239 с.
7. Кирилов В.И., Старченко А.А. Логика: Учебник для юридических вузов. Изд. 5-е, перераб. и доп. М.: Юристь, 2007. 256 с.
8. Книга о грамматике: материалы к курсу: «Русский язык как иностранный» / под ред. А.В. Величко. М.: Издательство Моск. ун-та, 2004. 668 с.
9. Лакофф Джордж. Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о мышлении. М.: Издательство «Языки славянской культуры», 2004. 792 с.

10. Лингвистические универсалии как методологическая основа обучения иностранным языкам. Функционально-семантическая категория именной темпоральности. Книга для преподавателя. Монография. Издательство РПА Минюста России. М., Хабаровск, 2013. 172 с.

Akimova I.I.

MEANS OF EXPRESSION OF THE INTRINSIC SYNTACTIC MODALITY «NECESSITY» IN RUSSIAN AND THE PROBLEM OF VERBAL ASPECTUALITY

The article discusses the means of expressing the intra-syntactic modality in Russian, having the categorical meaning of «necessity». Didactic linguistics have no systematic description of the entire spectrum of means of intrasyntactic modality, while the functional-communicative [2] approach requires taking into account the entire field of language tools, with their categorization on a semantic basis.

The analysis of the means of expressing the intra-syntactic modality of Russian language also posed the problem of identifying an algorithm for choosing specific forms of modal and semantic verbs. This aspect of verbal aspectuality also requires further development based on the identification of aspectual verb classes and lexical-semantic groups and individual portrayal of verbal lexemes.

Keywords: intra-syntactic modality, lexical and grammatical means of modality, Russian as a foreign language, linguodidactic description.

<https://doi.org/10.29003/m1861.978-5-317-06537-9/55-57>

Баданина Ирина Васильевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

irinabadanina@gmail.com

ОБРАЩЕНИЯ КАК ЧАСТЬ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА: ИЗУЧЕНИЕ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Русский речевой этикет может представлять сложность для иностранных учащихся на начальном этапе изучения. Поэтому в программу предвузовской подготовки необходимо включить ознакомление с базовыми понятиями речевого взаимодействия на русском языке, в частности речевого этикета. Знание таких особенностей, как ты-, вы-формулы; имя, отчество, фамилия человека и закономерности их употребления; различие между полным именем и диминутивом помогут учащимся успешно проводить коммуникацию на русском языке со знакомыми и незнакомыми носителями русского языка.

Ключевые слова: русский речевой этикет, предвузовская подготовка, обращения, диминутивы, табуированные номинации лиц.

На этапе предвузовской подготовки изучение и правильное употребление обращений к людям играют важную роль в процессе адаптации иностранных учащихся к реалиям российской жизни. Сложилась методическая традиция, например, на занятиях РКИ давать многим китайским учащимся, особенно начинающим изучение русского языка на родине, русские имена. Это психологически облегчает учащимся усвоение русского языка: они словно оказываются в другом языковом коллективе, обретают другое языковое сознание. Но появляется опасность непонимания в дальнейшем всей системы обращений: в русском речевом этикете принято разделение на «ты»- и «вы»-формулы, стилистическое расслоение лексики, употребляемой в этих формулах, в том числе в качестве обращений (см., например, список лексем в [2: 346–350]). Диминутивы, которыми обычно называют ино-

странных учащихся на занятиях по русскому языку, в русской речевой культуре имеют ряд социально принятых ограничений, о которых учащиеся не знают. Необходимо сообщить им об этом, а кроме того рекомендуется использовать диминутивы лишь на самых ранних этапах обучения русскому языку, в дальнейшем же перейти на полное имя иностранца, чтобы не исказить те смыслы, которые связываются в русском языковом сознании с диминутивом и полным именем. Так, автору известен случай, когда бывшая студентка, на занятиях по русскому языку получившая русское имя-диминутив, защитила кандидатскую диссертацию, стала специалистом по русскому языку, возглавила в родной стране учреждение высшего образования, то есть достигла высокого статуса в профессиональной сфере. В подобных случаях на русском языке человека следует называть по имени и отчеству, но она, не зная об этом, при знакомстве с российскими коллегами по профессии продолжала представляться русским диминутивом, что не соответствует русской системе обращений.

Таким образом, уже в предвузовский период иностранные учащиеся должны быть осведомлены о том, что обращение к человеку в русском речевом этикете зависит от ряда социально значимых факторов и меняется в соответствии с изменениями социального статуса человека. Об этой же проблеме упомянула Н.И. Формановская в одном из устных выступлений в МГУ имени М.В. Ломоносова.

Требуют внимания преподавателя РКИ также обращения к незнакомым лицам; более подробно об обращениях в современном русском языке см., например, [1]. Носители русского языка готовы поддержать коммуникацию с иностранцами, если к ним обратились привычным для них способом. Именно поэтому задача преподавателя РКИ – научить своих студентов обращаться правильно. Самые распространенные будут самым предпочтительными: *молодой человек, девушка, господин, госпожа*. Чем реже употребляется слово-обращение в языке носителей русского языка, тем менее желательно оно в речи иностранцев. Но встречаются и счастливые исключения: один из преподавателей РКИ рассказал о случае, когда иностранец выучил обращение *сударыня*, обратился с этим словом к понравившейся девушке и произвел на нее приятное впечатление.

Важно уже на предвузовском этапе выявить различия в русской и родной для учащихся системах обращений. В восточных странах, например в Китае, Корею, принято в деловой ситуации обращаться к знакомому человеку, более высокому по статусу, с добавлением названия профессии, в русской же речевой культуре – по имени или имени и отчеству. Преподаватель должен стремиться уже на начальном этапе обучения сформировать у иностранных учащихся представление о том, какие номинации лиц приняты и не приняты употреблять в русском речевом этикете. В противном случае учащиеся ждут коммуникативные неудачи. Если преподаватель РКИ обычно снисходительно относится к тому, что недавно начавшие изучать русский язык беспорядочно смешивают его имя, отчество и фамилию, то другие носители русского языка, не знакомые с этой особенностью иностранцев, на неправильное обращение могут отреагировать негативно.

Перед тем как начать практику живого общения со знакомыми и незнакомыми людьми – носителями русского языка, иностранным учащимся целесообразно на уроках РКИ ознакомиться с системой русских обращений в зависимости от возраста, социального статуса, вида отношений между коммуникантами; затем необходимо соотнести две системы обращений – русскую и родную для учащегося. Далее требуется моделировать ситуации речевого взаимодействия с применением обращений, что можно делать в связи с типовыми коммуникативными ситуациями: на уроке, в университете, на почте, в аптеке, в гостях и т.п. Эффективность этих занятий повысится, если применять игровые методы, фото- и видеоматериалы, которые помогут учащимся усвоить, какие обращения следует использовать применительно к носителям русского языка различных социальных, гендер-

ных, возрастных категорий. Параллельно следует работать над автоматизацией грамматических конструкций, в составе которых чаще всего употребляются обращения, чтобы предупредить появление ошибок и, как их следствие, психологического барьера в общении с незнакомыми носителями русского языка.

Известно, что многие молодые люди стремятся как можно скорее начать коммуникацию на иностранном, в нашем случае русском, языке, поэтому, еще не усвоив правил речевого этикета, не зная его «подводных камней», учащиеся могут совершить ошибку и потерпеть коммуникативную неудачу. В практике автора был случай, когда иностранный студент спросил незнакомую ему немолодую женщину у выхода из троллейбуса: «Старуха, вы выходите?» – на что получил резко негативную реакцию, вполне закономерную с точки зрения любого носителя русского языка, но совершенно неожиданную для иностранца, который, очевидно, имел недостаточные представления о номинациях лиц, принятых в качестве обращений. Следует учитывать, что носители русского языка, не являющиеся преподавателями РКИ, могут в шутку рекомендовать учащимся для обращения номинации, которые вызывают у русских неодобрение. Поэтому целесообразно ознакомить учащихся с примерным корпусом нежелательных, табуированных номинаций лиц до того, как они приступят к практике личного общения с незнакомыми носителями русского языка. В качестве источника лексики этого круга можно использовать, например, [3].

Итак, успешная коммуникация иностранных учащихся на русском языке в высокой степени зависит от знания принятых в русском языковом коллективе обращений к знакомым и незнакомым лицам, от закономерностей употребления этих номинаций.

Список литературы

1. Баданина И.В. Обращения в современном русском языке [Текст]. // Русский язык и литература в контексте глобализации: VI Международная научно-практическая конференция, посвященная 50-летию МАПРЯЛ. Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 16–17 ноября 2018 г. Сборник статей. М., 2019. С. 73–78.
2. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений [Текст]. Под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 2002. 804 с.
3. Химик В.В. Большой словарь русской разговорной речи [Текст]. СПб: Норинт, 2004. 768 с.

Badanina I.V.

ADDRESSES AS A PART OF SPEECH ETIQUETTE: STUDY AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

Russian speech etiquette can be difficult for foreign students at the initial stage of study. Therefore, the program of pre-university training should include familiarization with the basic concepts of speech interaction in Russian, in particular speech etiquette. Knowledge of such features, you-You-formulas; the name, patronymic, surname and patterns of their use; the difference between full name and the diminutive will help the students to communicate successfully in Russian with familiar and unfamiliar native speakers.

Keywords: Russian speech etiquette, pre-university preparation, addresses, diminutives, taboo nominations.

<https://doi.org/10.29003/m1862.978-5-317-06537-9/58-63>

Бальчинова Зинаида Санджиевна
Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова
Элиста, Россия
balchinova_z@yandex.ru

ГОВОРЕНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОСНОВНЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

В статье анализируются приемы обучения иностранцев говорению как виду речевой деятельности.

Ключевые слова: говорение, речь, диалог, монолог, пересказ, общение, обучение.

Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова вносит заметный вклад в изучение русского языка, истории, культуры нашей многонациональной страны. Крепнут и расширяются научные связи с вузами многих стран мира.

На базе Калмыцкого университета ежегодно проходят обучение иностранные студенты из разных стран ближнего и дальнего зарубежья. Это в основном стажеры-студенты высших учебных заведений, слушатели-учащиеся факультета довузовской подготовки, магистранты, аспиранты. Учебный процесс представлен различными видами освоения русского языка, такими как говорение, аудирование, чтение, письмо, культура русской речи, а также изучением истории неродного языка.

Говорение – вид речевой деятельности, посредством которого (совместно со слушанием) осуществляется устная форма общения [5].

Говорение – это продуктивный вид речевой деятельности. При говорении важную роль играют как языковые факторы – знание фонетики, лексики, грамматики, так и внеязыковые факторы – ситуации, тема разговора, возраст, взаимоотношения между людьми, уровень развития говорящих [4: 39].

Цель обучения говорению – формирование речевых навыков и умений выражать свои мысли в условиях естественной коммуникации. Активное владение языком базируется на интуитивном пользовании языковыми средствами «по чувству». Такую речь иногда называют неподготовленной.

Неподготовленная речь – конечная цель обучения иностранных учащихся – характеризуется таким уровнем развития навыков и умений, при котором обучаемые практически безошибочно употребляют языковые средства в спонтанной речи на русском языке. Однако такая неподготовленная речь – результат специальной подготовки. Она может возникнуть только на базе хорошо усвоенных элементов иноязычной речи, комбинируемых говорящим в соответствии с целями коммуникации и с учетом ситуации общения. «Подготовленность» речи выражается в прочном автоматизированном и одновременно гибком использовании известного языкового материала, когда учащийся думает, что сказать, а не как сказать.

Таким образом, неподготовленная речь как результат обучения – это учебная речь, которая строится на ограниченном языковом материале и ориентирована на определенный круг тем и ситуаций.

Диалогическая речь – речевое общение двух или более лиц (собеседников) в определенной коммуникативной ситуации. Диалог состоит из реплик – единиц речи одного из собеседников.

Семантически законченные реплики, связанные между собой структурно и интонационно, принято называть диалогическим единством. Диалогическое единство – исходная единица обучения диалогической речи.

Типы диалогических единств: **вопрос – ответ** (запрос информации – сообщение информации), **сообщение информации – подтверждение информации** (согласие – несогласие с ней), **сомнение – подтверждение информации**.

Монологическая речь – речевое высказывание одного лица. Монологическая речь состоит из ряда предложений, связанных по смыслу и расположенных в логической последовательности.

Виды монологической речи: **монолог-описание, монолог-сообщение, монолог-повествование, монолог-рассуждение**.

Отбор учебных материалов производится в связи с целью и условиями обучения тому или иному виду речи.

Учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы обеспечивалось обучение основным единицам данной формы деятельности, автоматизировался только один новый операционный элемент речевого действия, создавалась непрерывность введения в процесс обучения речевых действий сходного операционного состава, обеспечивалась достаточно высокая степень автоматизации речевых единиц, речевая тренировка осуществлялась в условиях, близких к процессу естественного общения.

Обучение диалогической речи состоит из двух этапов:

1-й этап – обучение элементарным диалогическим умениям. Овладение основными типами вопросо-ответных реплик.

На этом этапе выполняются коммуникативные и условно-коммуникативные упражнения: вопросно-ответные, имитационные, на постановку, на замену, на комбинирование, на составление вопросов.

При выполнении коммуникативных упражнений отрабатываются различные типы вопросов, средства выражения побуждения. В условно-коммуникативных упражнениях происходит тренировка указанных средств в однотипных учебных ситуациях, отрабатываются элементы диалога (реплики) не изолированно, а во взаимосвязи.

2-й этап – формирование умений вести учебный диалог по определенной теме в связи с заданной ситуацией. На этом этапе выполняются коммуникативные упражнения (диалогические), которые классифицируются по видам опор, используемых для создания учебных речевых ситуаций. В качестве опор используются: текст, тема, наглядная или воображаемая ситуация.

Обучение неподготовленной диалогической речи предполагает наличие заданного типа:

ответить на вопросы и коротко прокомментировать ответы, принять участие в общем разговоре, отреагировать на услышанное, принять участие в обсуждении темы, составить рассказ на предложенную тему.

Обучение монологической речи состоит из следующих этапов:

1-й этап – овладение умением самостоятельно высказывать отдельное предложение, соответствующее заданию и ситуации речи.

2-й этап развития монологической речи – овладение умением связывать отдельные предложения в логической последовательности. Выполняются условно-коммуникативные упражнения типа: ответить на вопросы по тексту, описать содержание серии картинок (кадров), кратко пересказать прочитанный текст, кратко высказаться по предложенной теме, кратко рассказать свою биографию.

3-й этап – овладение умениями высказывать законченный монолог, связанный с решением определенной задачи, давать законченное описание предмета (события), доказывать правильность своей мысли, убеждать слушателей в чем-то, сообщать слушателям новую и интересную для них информацию. На этом этапе выполняются коммуникативные упражнения типа: пересказать текст, дать оценку событий, составить рассказ по опреде-

ленной теме на основе плана, прочитанного или прослушанного текста, описать увиденное (картину, фильм), обосновать свою точку зрения по определенному вопросу и т.д.

Пересказ – переходная форма работы над монологом, за которым следует неподготовленное высказывание.

При обучении говорению в условиях отсутствия языковой среды учебная речь – единственная форма выражения речевого замысла учащегося.

В связи с этим аудиторная работа на 3-м этапе должна строиться на упражнениях, имитирующих условия естественной коммуникации.

Обучение устной речи становится более эффективным, если на занятиях используются различные средства наглядности и мультимедийные технологии.

Задача обучения общению на русском языке будет решена более активно при условии использования внутренней наглядности (имеющегося личного опыта, системы образов) наряду с внешней. Благодаря внутренней наглядности создается речевая установка, происходит отбор слов и фраз для последующего сообщения.

Переход от внешней наглядности к внутренней оправдан на позднейших этапах обучения, так как на начальном этапе внутренняя наглядность реализуется лишь на родном языке.

Главная цель обучения говорению – развитие у учащихся способности осуществлять коммуникацию в различных социально обусловленных ситуациях.

Говорение как вид речевой деятельности характеризуется множеством параметров: мотив (необходимость передать информацию), цель сообщения своих мыслей, предмет речи (своя или чужая мысль), структура речи, наличие средств выражения своих мыслей и чувств, речевой продукт (диалог, монолог).

Наивысшую степень трудности представляет самостоятельное выражение мыслей и чувств средствами неродного языка: говорящий должен овладеть синтаксико-морфологическим строем языка и сложной системой сочетаемости слов, которая не совпадает с сочетаемостью в родном языке субъекта речи. Успешность обучения говорению зависит от индивидуально-возрастных и ситуативно-тематических особенностей учащихся. На успешность устного общения влияет наличие желания вступить в контакт, степень владения языковым и речевым материалом, личный опыт и состояние коммуникантов в момент взаимодействия, время и место общения, знание темы общения. Говорение может быть различной сложности, начиная от выражения удивления с помощью простого восклицания, ответа на вопрос и заканчивая самостоятельным развернутым высказыванием.

Для обучения говорению, по мнению А.А. Акишиной [1], необходимо развивать технические, языковые, речевые и коммуникативные умения. Например, при обучении диалогу на неродном языке используется дедуктивный способ. Преподаватель знакомит студентов с новой речевой конструкцией, затем предлагает проиграть несколько ситуаций с использованием данной модели и довести процесс до автоматизации. Эту речевую конструкцию учащиеся слушают и повторяют за преподавателем. Затем используют в микро-диалогах между собой. Когда таких конструкций становится достаточно, то учащиеся могут соединять их в диалоги. В данном случае важную роль играют речевые клише, связанные с приветствием, обращением и этикетом. Надо помнить, что в основе порождения речи лежит мотив, т.е. намерение учащегося участвовать в общении. Для этого на занятиях нужно создавать определенную речевую ситуацию. Речевые ситуации могут быть различными. На занятиях чаще всего используется проблемная ситуация. Учащийся должен сформулировать свои мысли средствами иностранного языка, при этом способ действия неизвестен. Важным моментом здесь является коммуникативная установка. Необходимо построить упражнение таким образом, чтобы в реплике содержалась именно та форма, ко-

тору необходимо автоматизировать. Например, при изучении будущего времени глагола попросить учащегося рассказать о своих планах на выходные или о планах друга (соседа по комнате).

При обучении монологу у учащегося должно выработаться умение высказать законченную мысль. Он должен уметь логически строить развернутое высказывание, рассуждать, давать оценку. Важную роль в обучении говорению играет пересказ. Поскольку обучение РКИ носит уровневый характер, то учащийся должен уметь строить монологическое высказывание репродуктивного характера на основе прочитанного текста, передавать содержание текста, выражать собственное мнение о событиях, главных героях и их поступках. В связи с этим необходимо подбирать упражнения таким образом, чтобы учащийся мог поэтапно овладевать всеми необходимыми умениями и навыками. Например, использовать постановочные, имитационные, ситуативные, трансформационные, вопросно-ответные, игровые упражнения.

Студенты из Монголии и Китая ежегодно приезжают на годичную стажировку в Калмыцкий государственный университет. На занятиях по развитию речи студенты расширяют свои знания по истории страны, узнают о современной жизни россиян, знакомятся с традициями и культурными особенностями. В процессе работы студенты усваивают множество частотных и активно употребляемых в речевой практике русских слов, выражений и конструкций.

Основные пособия, которыми руководствуются преподаватели кафедры русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин, это: а) антология «Учим русский язык и знакомимся с российским народом. Антология для занятий по развитию речи» [3], которая содержит тексты, разработанные с учетом лингвокультурологического подхода к подаче материала, и интересные задания для развития коммуникативных навыков, б) учебное пособие Н.В. Баско «Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян» [2] и в) другие издания, авторитетные с точки зрения методики преподавания русского языка как иностранного.

В качестве иллюстрации – изучение темы «Дружба. Дружеские отношения».

Дружба – близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов [6].

1. Слово учителя.
2. Речевая разминка (монолог, диалог, комментарий учителя, дополнения с мест).
3. Работа с текстом (чтение, толкование незнакомых слов, выделение информационного центра, подготовка к пересказу).
4. Работа над вопросами к тексту. Устное высказывание. Составление собственного вопроса.
5. Поэтическое дополнение к теме занятия (стихотворения, пословицы, поговорки).
6. Письменная работа. Составление мини-текстов по теме занятия. Чтение и анализ (с последующим заучиванием).
7. Речевая пятиминутка.
8. Домашнее задание.
9. Выводы, заключение.

Во вступительном слове преподаватель акцентирует внимание на понятии «друг», рассказывает о лицейских друзьях А.С. Пушкина, о дружбе между разными людьми, народами, странами.

В своих монологах учащиеся рассказывают о друзьях, составляют диалог с соседом о любимом друге. В работу включены следующие вопросы и задания.

Ответьте на вопросы:

1. Важно ли для русского человека иметь друга? Почему?
2. Что вкладывают русские в понятие «друг»?
3. Какие определения к слову «друг» являются самыми распространенными в русском языке?
4. Что означает разговорное выражение «ручаться головой за кого-либо»?
5. В какой период своей жизни человек чаще всего приобретает настоящих друзей?
6. Какие русские пословицы говорят о влиянии друзей на формирование человеческой личности?
7. В чем состоит отличие в значении слов «приятель» и «товарищ»?
8. Когда русские употребляют выражение «шапочное знакомство»?
9. Какое свойство русской ментальности повлияло на сильную потребность русских в друзьях?
10. Какие русские народные пословицы свидетельствуют о коллективном сознании русских людей?

Давайте обсудим!

1. Верно ли, что настоящая дружба проверяется испытаниями? Как вы считаете, нужно ли вообще дружбу испытывать, проверять на прочность?
2. Как зависит способность к дружбе от характера человека? Какими качествами характера должен обладать настоящий друг? Может ли эгоист быть другом? Могут ли дружить люди с противоположными характерами?
3. Каковы неписанные правила, законы дружбы? Что должен и что не должен делать настоящий друг?
4. Может ли дружба преодолеть социальное неравенство? Могут ли стать друзьями очень богатый человек и очень бедный человек, известный ученый и простой рабочий? Аргументируйте свое мнение.
5. Как вы относитесь к дружбе с корыстной целью? Есть ли у вас друзья, с которыми вы дружите только потому, что они – «нужные» вам люди, то есть могут сделать для вас что-то, что вы не можете сделать сами?

Напишите:

- список мест, где люди встречаются, а потом могут подружиться;
- список имен своих хороших знакомых, приятелей и друзей, место, где вы с ними познакомились;
- короткий рассказ о своем лучшем друге.

Составьте диалоги для следующих ситуаций и разыграйте их по ролям.

- Вы знакомитесь с новым студентом, с которым хотите подружиться в будущем.
- Вы предлагаете помощь другу, который попал в беду.
- Вы в споре с другими студентами защищаете своего друга.
- Вы, разговаривая с родителями, убеждаете их, что ваш друг оказывает на вас только хорошее влияние.

Изучение любой темы включает и параллельное изучение темы о родной стране. Например, «Семья как одна из российских ценностей» и «Семья и ее роль в современном Китае»; «Российские праздники – праздники в Монголии»; «Особенности российской системы образования – образование в вашей стране» и т.д.

Работа со страноведческими текстами воспитывает у студентов уважение к истории другой страны, к культуре, к языку, укрепляет дружеские отношения, развивает чувство взаимовыручки.

Знакомство с Россией продолжается и внеаудиторное время. Этому помогают различные конкурсы, праздничные мероприятия, посещение православного храма, буддистского хурула, театров, выставок, музеев; встречи с интересными людьми, с поэтами, писателями, художниками, актерами-носителями русского языка. Многочисленные экскурсионные поездки по России оставляют глубокие впечатления. Наши стажеры с преподавателями побывали в таких городах, как Сочи, Астрахань, Ростов-на-Дону, Таганрог, Ставрополь, Волгоград, Пятигорск, Кисловодск, Минеральные Воды, Казань, Грозный, Москва, Санкт-Петербург.

В качестве активного отдыха совершаются поездки на Домбай. Все это дает богатую пищу для занятий по говорению. Все впечатления, наблюдения выливаются в замечательные рассказы об увиденном, в устные зарисовки, эссе.

Выводы:

1. Научиться какой-либо деятельности можно только в процессе этой деятельности.
2. Упражнения (речевые или коммуникативные) должны выполняться регулярно.
3. От занятия к занятию постепенно возрастает скорость общения, усложняется языковой материал, возрастает скорость выполнения заданий, увеличивается количество незнакомых слов, возрастает степень самостоятельности учащихся при выполнении учебных заданий.

Список литературы

1. Акишина А.А., Качан О.Е. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2004.
2. Баско Н.В. Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян. М.: Русский язык. Курсы, 2014.
3. Золотых Л.Г., Колодько В.И., Лаптева М.Л. Учим русский язык и знакомимся с российским народом. Антология для занятий по развитию речи. Элиста: Калмыцкий университет, 2013.
4. Королева Р.М. «Методика преподавания русского языка как иностранного». Волгоград: «Перемена», 2008 г. С. 39.
5. Методические рекомендации по русскому языку как иностранному. Л., 1987.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1992.

Balchinova Z.S.

SPEAKING AS A TYPE OF ORAL ACTIVITIES

In this article are analysed methods of teaching foreign students speaking as an oral activity.

Keywords: speaking, speech, dialogue, monologue, retelling, communication, teaching.

<https://doi.org/10.29003/m1863.978-5-317-06537-9/64-69>

Бушев Александр Борисович
Тверской государственный университет
Тверь, Россия
alex.bouchev@list.ru

УСТНЫЙ РАССКАЗ КАК МАТЕРИАЛ И МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

В настоящей статье нашли отражение устные рассказы как материал и метод изучения русского языка на продвинутом этапе. Показаны особенности устной речи, художественность устных рассказов. Материалом выступают рассказы фонда «Устная история» и коллекция рассказов о войне фольклориста А.В. Гончаровой.

Ключевые слова: устная речь, устная история, художественность, преподавание русского языка

Традиционно в преподавании русского языка иностранцам на продвинутом этапе для социокультурной адаптации используются либо литературные произведения и тексты звучащей речи на их основе (аудиокниги, записи спектаклей, радио- и телепередачи), либо упражнения на построение собственных небольших диалогов и докладов-монологов бытового жанра. В палитре методов и материалов преподавания на таком этапе обучения может занять свое место и метод изучения и преподавания «неолитературенной» (акад. В.В. Виноградов) речи – такой, как мы ее видим в коллоквиалистике.

Приведем фрагмент, записанный в беседе с М.А. Лентуловой в конце восьмидесятых годов. Запись сделана пионерами метода устного интервью под руководством В. Дувакина, размещена на сайте «Устная история».

В.Т.: А вообще вам что больше нравится из этих ранних работ?

М.Л.: «Звон». Потом я люблю «Тверской бульвар», так называется. Там красный монастырь, Страстной, который, так сказать...сейчас там «Россия» на этом месте, кинотеатр, и Пушкина памятник, который смотрит. Он взят со спины, потому что он смотрит на этот монастырь.

В.Т.: Он стоял на другой стороне...

М.Л.: И еще там гуляющая толпа, которая так гротесково изображена, такая буржуазная гуляющая толпа по Тверскому бульвару. Это тоже вещь очень интересная. Там, говорят, освещение какое-то с двух сторон и так далее, и так далее, трактуют искусствоведы. Это уже их дело. Но это тоже очень русская такая вещь. Он любил сам гулять по Тверскому бульвару, смотрел всегда на этот монастырь, сияющий своим крестом на солнце, и вот его запечатлел.

В.Т.: А вы гуляли с ним?

М.Л.: Гуляла (смеется). И на ярмарках бывала, и оркестр слышала, духовой, который играл в середине бульвара, где Камерный театр помещался, и карусель там была. И вот этот конь, который изображен на «Победном бое» в 15-м году, вещи «Война 1812 года», вот этот конь оттуда взят, ярмарочный конь...

Очевидна ценность этой беседы и для краеведения, и для фольклористики, и для биографии художника, изучения нравов повседневности, религиозности, праздников. Очевидно, что представленный отрывок сможет быть интерпретирован по-разному в зависимости от задач исследователя, его «угла зрения».

Обращаются к устной истории представители разных гуманитарных специальностей: социологи, историки, филологи, психологи, журналисты [4; 6; 7; 10]. Интервью как

метод может быть использовано для фиксации истории практически в любой отрасли науки, что доказывает работа В. Дувакина.

Фольклористика традиционно ограничивала себя преимущественным вниманием к уходящим формам фольклора негородского населения, но сейчас сфера ее интереса расширяется. Народная история всегда была устной. Показательны избирательность, субъективность человеческой памяти и исповедальность этих рассказов [1]. Люди несут в себе прошлое всю жизнь. Материал вламывается в сознание силой своей подлинности. Это история простецов, история снизу, история личной, приватной жизни людей. При записи на магнитофон обеспечивается высокая степень достоверности и уникальности. Показателен пересмотр источниковедческих догматов. Это неофициальная правда тоталитарного общества. Она тем более яркая из-за наличия большого количества бесцветных и полуправдивых документов.

В современной фольклористике представлена впечатляющая программа изучения постфольклора, которая смыкается с изучением устноречевого обихода современного общества (традиции и субкультура – ритуалы и обряды современного города – картина городского пространства – жанровый состав вербального фольклора – речевой обиход города).

В центре нашей работы – отражение повседневности в современных фольклорных формах, прежде всего в устном рассказе, байке, анекдоте.

Внимание к **устному рассказу в рассказоведении** тоже долгое время ограничивалось интересом к формам рассказов о героизме и быличек, бывальщин, меморатов и фабулатов. Не всякий устный рассказ является произведением словесного искусства. Мемуарный рассказ содержит художественное начало в эмбриональном состоянии и находится на стыке искусства и жизни, на грани простого языкового общения и художественного творчества. В устном фольклорном рассказе внимание обращается на половозрастные, профессиональные, этнические и др. субкультуры, на устойчивые формулы в городской речи (языковые игры, киноцитаты, рекламные тексты), на вербализацию повседневности. В этой связи могут быть отмечены работы А.В. Гончаровой [2; 3; 8] со ссылками на Э.В. Померанцеву, В.Е. Гусева, К.В. Чистова, В.Г. Базанова.

Социальная история. Исследуя нарратив, можно задаться целью прорваться к подлинной реальности: повествование рассматривается и как социальная конструкция. Реализация методологического тезиса конструкционизма не может иметь место вне обращения к нарративному дискурсивному анализу. Через анализ изменения языковых репертуаров можно исследовать обретение индивидуальной идентичности, которая определяется как принятый человеком смысл его позиции в социальном пространстве.

Известны работы социологов (В.Б. Голофаст, О.М. Маслова, В.В. Семенова, М.М. Малышева, Е. Мещеркина-Рождественская, Н. Цветаева), на которые указывает Н.Н. Козлова [5].

Интерпретацией этих бесед занимается герменевтика. Изучаются форумы в интернете и неустные формы устной истории, есть идея распространять методы устной истории на все формы эго-документов. Это история чувств, понятий, памяти, повседневности. Исследователи рассматривают устную историю в ряду практик, способствующих поддержанию исторической памяти и национальной идентичности, таких как фольклор и ритуал. Здесь можно вспомнить взаимодействие устной и письменной традиции в средневековых памятниках Руси, разный дискурс устной и письменной истории, отражающей недавние события. Историческая память все же ориентируется на публичные источники, тогда как устная – на меморатные источники.

Есть работы о педагогическом, психотерапевтическом значении устной истории, что смыкается с нарратологией в психотерапии.

Метод получения информации – запись. Информант рассказывает о событиях, в которых принимал участие. Сегодня огромные возможности предоставляет интернет. В производстве таких интервью участвуют специалисты и неспециалисты. Предполагается самая широкая аудитория. В публичном дискурсе рассказывание историй, сторителлинг – это коммуникационный, эстрадный, психотерапевтический и маркетинговый прием, использующий медиапотенциал устной речи.

Устные рассказы о Великой Отечественной войне. Еще, кажется, совсем недавно я ехал в пригородном автобусе и слушал, слушал, слушал рассказы крестьян местных деревень, помнящих войну. Вспоминали всю свою жизнь, все подряд. Как в этих местах жила барыня-француженка. Как в деревне обосновались ткачи морозовской фабрики, вышедшие на покой. Рассказывали, как до войны в местные ворошиловские лагеря приезжал Ворошилов, как в тридцатые возник аэродром в деревне Мигалово. Деревни пригородные, в годы войны здесь пролегла линия Калининского фронта, земля переходила из рук в руки. Пожилые женщины вспоминали, как собирали тела бойцов после боев и пытались найти медальоны, как хоронили политруков (целый выпуск военно-педагогического института принял бой рядом), в этих местах много братских могил... Как попытались в сорок первом бежать, но пришлось вернуться. В каких избах стояли фашисты. Как брата лечил немецкий врач и смачно плюнул под ноги, увидев сыпь. Как переводчик сказал, кивая на часы, спрятанные за иконой: «У Бога сердце-то тикает». Как трудились в послевоенные годы – передовой колхоз по огурцам. Как учились в восьмилетке, а потом ездили учиться за Волгу. В месяц разлива Волги устраивались за Волгой на постой. Такое не выдумать.

Это важные устные рассказы – целый фольклорный жанр, и прежде всего рассказы о Великой Отечественной войне.

Что-то успели записать. Записали сестер Глинкиных из Чуприяновки – рассказы детей войны. Без слез слушать невозможно. В этих рассказах поразительная достоверность [8]:

Наступил 1941 г., в апреле родился брат, а в июне началась война. Война – это что-то ужасное. С нею связано тяжелое воспоминание детства. Голод, разруха, холод. Все эти «чудовища» в годы грозной войны искалечили детство наше.

Эвакуироваться нам не удалось, пришлось остаться в осажденном городе. Мы с младшей, а иногда со старшей сестрами ходили к бабушке прятаться в каменном погребе. И вот, как сейчас помню, как где загудят самолеты с бомбами, бежим, пригибаясь к земле. Когда оставались дома, то при бомбежках часть семьи пряталась в погребе, а часть – в землянке, вырытой в огороде. Как ночью начинают бомбить город, забираем свои узелки и бежим в землянку. Кругом сверкают огни, бьют зенитки, всё небо «горит», летят, свистят снаряды, кругом всё грохочет, жужжат пули. Утром встаем – полквартила нет, одни щепки и рухлядь остались от домов, кое-где пепел с огнем. В одном месте раненые, в другом – убитые. Соседний дом слева был разрушен, но дедка в нем остался жив и сидит на стуле возле печи – балки деревянные треугольником закрыли его; потом старшие помогли ему выбраться.

Пришли немцы, они грабили сохранившееся добро: ходили по уцелевшим домам, грабили хорошие вещи, забирали всё из продуктов. Есть стало нечего. 14-летняя сестра и 12-летний брат несколько раз в неделю отправлялись в ближайшие деревни с мешочками имевшихся вещей за кусками или корками хлеба и картофелем. Когда они приносили что-нибудь, это было большим лакомством.

Все мы переболели тифом. Когда мать немножко поправилась, стала ходить на базар: что-нибудь из вещей продаст за несколько марок, на это купит ведерко картофельных очисток и напечет лепешек вместе с травой. В феврале 1942 г. умерла бабушка (мать отца), в мае – другая бабушка (мать матери). Зимой умерла двоюродная сестра,

ей был один год с небольшим, жила она у нас. Мать ее (т. Зоя) вместе с пятилетним сыном пошла в деревню с сестрой моего отца, но их сбила немецкая машина, мальчика – насмерть. У папиной сестры, тети Оли, умер муж, и она с двумя детьми пришла жить к нам, была очень больная. Больных тифом <в> это время увозили в больницу д. Чачкино, там немцы обещали «лечить» и «кормить» больных.

Одно время квартировали у нас немцы, так один пристал к маме: «Твои щенята съели мой суп с мясом», – бегая с наганом. «Перестреляю всех, поставьте суп», – который он сам в обед и съел. Подобный случай был с котлетами. Он даже имел обыкновение появиться с каким-нибудь лакомством в зубах или руках и подразнить детей. Придет, обшарит все углы, шкафы и столы, нет ли где чего вкусного. Потом рассказывает, как немцы издеваются над русскими пленными и даже детьми, и хохочет. Рассказывал, как недавно заморозили полную машину детей, поливая их водой из шланга на морозе. Ему доставляло большое удовольствие рассказывать о таких зверствах. Потом уже, когда не стояли у нас дома немцы, часто в поздние часы наведывались. Стучат – дрожишь, не открываешь, ломают дверь, приходится открывать, чтобы не сломали другую, и уже под дулом пистолета приходится что-нибудь придумывать, почему не открывали.

Мемораты о войне, частушки, песни, творчество наивных авторов и т.д. вошли в собранный и изданный сборник к семидесятилетию Победы [9].

Материал вламывается в сознание своей подлинностью. Вот воспоминания учительницы русского языка и литературы неполной средней школы деревни Никулино Марии Леонидовны Зимненко:

Узнав, что немец близко, я захватила своих детей и бежала из деревни. Попала в окружение. Пришлось вернуться. В деревню 14 окт.<ября> вошли немцы. Шарили по квартирам. Искали русских солдат. Взломали магазин. Со стен во всех домах срывали портреты. У меня со стены сорвали портрет Горького. Я объясняла, что это писатели, но они не знают Горького. Через неск.<олько> дней въезжали мотомех.<анические> части со знаменами, шумом. Рассортировались по домам. Выбрали старосту. Выявляли семьи коммунистов и партизан. Пришли и к нам. Предложили уйти из деревни со всеми детьми. А из деревни тоже запрещено выходить – пуля. Выхода всё равно нет. Так обошли все семьи партизан. Потом им не до нас было. Разрешили пока жить. Кругом бои. Один партизан пробрался в разведку. Его поймали, морили голодом, а потом застрелили. Перед отступлением составили список на 83 чел.<овека>. В этот список попала и я с детьми. Старосте велели приготовить виселицу. Отвели специальный дом (недалеко от Кривцова) для тюрьмы. Но не удалось ему позверствовать. Погнали их наши красноармейцы. Были и пленные, но немного. В насмешку одевали их в разные костюмы. Водили одну партию пленных по разным деревням и говорили, что это разные группы пленных. Одну девочку избili за то, что она вынесла пленным картошку. Днем пленных заставляли делать самые опасные работы (разряжать гранаты и т.д.), а на ночь полураздетых оставляли их в холодных сараях. Офицеры своих солдат бьют. Расстреляли сбежавшего из Бурашево сумасшедшего.

Болью и памятью о героизме тверских ратников пронизаны «Легенда о кровавом потоке», военные рассказы «На немецких танках», «Пишут родным, что я погиб», «Половченя – легендарный герой» и т.д. [2]. Книга «Народные устные рассказы о Великой Отечественной войне и художественная проза 40–80-х годов» [3] – личная победа автора, А.В. Гончаровой. Устные народные рассказы как фольклорный жанр известны достаточно давно. Однако так уж получилось, что их долгое время игнорировали и собиратели, и ученые. В книге А.В. Гончаровой впервые представлена теория народного рассказа на материале устных рассказов о Великой Отечественной войне и дан анализ их взаимосвязи с художественной прозой 40–80-х годов. Материал книги – устные рассказы, рассеянные по разным изданиям, хранящиеся в крупнейших архивах страны, личном архиве автора. Для

тверитян же особенно ценны рассказы, записанные во время экспедиций Тверского государственного университета (бывшего Калининского пединститута) в местах ожесточенных боев: в Ржевском, Торжокском, Оленинском, Калининском, Пеновском, Максатихинском, Весьегонском, Бельском, Старицком и других районах. Вот оно – мастерство и вера ученого, влюбленность в профессию и жизнь, которую военное лихолетье не обошло стороной. Читая рассказы, по-новому смотришь на известную из учебников и кино войну.

Освоение устного военного рассказа литературой – процесс сложный. И время здесь играет не последнюю роль. Произведения военных и первых послевоенных лет обильно насыщены рассказами очевидцев, от мемуарных до анекдотических. И это понятно: писателям требовалась острота эмоций, непосредственность. Да и сможем ли мы с достаточной уверенностью разграничить рассказы бойцов на привале и заметки фронтовых корреспондентов, которые шли в атаку вместе со всеми, только с фотокамерой и блокнотом?

Что же привлекает в подчас сбивчивом, «лохматом» рассказе? Почему мы при случае слушали байки стариков о Гражданской, о Великой Отечественной? Манила прежде всего эмоция рассказчика, его язык, живой, плотный, пересыпанный подчас такими колоритными выражениями, которые специально не выдумашь. А манера рассказа! Да сам человек, наконец! В них – созданный А. Твардовским Василий Теркин, шолоховские Лопахины, Звягинцевы, Некрасовы, Соколовы и сотни других литературных персонажей, простых солдат, героев, вернувшихся с Великой Отечественной и навечно оставшихся на ней.

Потенциал устной истории для преподавания языка представляется очень значимым.

Список литературы

1. Бердинских В.А. Речи немых. Повседневная жизнь русского крестьянства в XX веке. М.: Ломоносов, 2011. 328 с.
2. Войны кровавые цветы. Устные рассказы о Великой Отечественной войне / Сост. А.В. Гончарова. М.: Современник, 1979. 286 с.
3. Гончарова А.В. Народные устные рассказы о Великой Отечественной войне и художественная проза 40–80-х годов. Тверь: Золотая буква, 2005. 296 с.
4. Дрожецкий Д.А. Понятие «устная история» в международной практике (по материалам ресурсов интернета) // Устная история (Oral History): теория и практика. Материалы всероссийского научного семинара (Барнаул, 25–26 сентября 2006 г.) / сост. и науч. ред. Т.К. Щеглова. Барнаул, 2007. С. 160–167.
5. Козлова Н.Н. Советские люди. Сцены из истории. М.: Европа, 2005. 544 с.
6. Кротов Н.И., Липаев А.П. Устная история или доктор память. М.: Экономическая летопись, 2016. 105 с.
7. Ростовцев Е.А. Российская наука об устной истории // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2018. Т. 63. Вып. 2. С. 522–545. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu02.2018.213>
8. Традиционная культура Тверского края: Памяти А.В. Гончаровой (1923–2009): сб. науч. статей и публикаций / отв. ред. Л.Н. Скаковская; сост. М.Л. Логунов, С.Ф. Меркушов, А.А. Петров, Л.Н. Скаковская. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. 152 с.
9. Традиционная культура Тверского края: 70-летию Победы (1945–2015): Статьи и публикации: Вып. 5 / Ред. М.Л. Логунов, А.А. Петров, Л.Н. Скаковская, Э.Ф. Шафранская; сост. Л.М. Концедайло, М.Л. Логунов, А.А. Петров. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. 166 с.
10. Щеглова Т.К. Устная история. Барнаул: АлтГПА, 2011. 364 с.

Bouchev A.B.

ORAL HISTORY AS THE METHOD AND MATERIAL OF TEACHING RUSSIAN

The article highlights the technique of oral stories and its application as material and method of teaching Russian of foreign students. Peculiarities of oral impromptu speech, fictional creative characteristics in oral stories are of interest here. The material comes from the heritage of oral history Foundation and the collection of war stories by folklore scholar A.V. Goncharova.

Keywords: everyday life, oral speech, colloquial history, artistic taste.

<https://doi.org/10.29003/m1864.978-5-317-06537-9/69-75>

Владими́рова Татьяна Евге́ньевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

yusvlad@rambler.ru

О ЛИНГВОДИДАКТИКЕ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Настоящая статья посвящена науке об обучении русскому языку как иностранному в общем контексте развития гуманитарных наук. В центре ее внимания методы преподавания русского языка иностранным студентам во время предвузовской подготовки к учебе на основных факультетах российских вузов. Рассмотрение различных обучающих технологий с общегуманитарной позиции позволило обобщить накопленный опыт и раскрыть пути их дальнейшего совершенствования.

Ключевые слова: русский язык, лингводидактика, гуманитарные науки, технология, личность, общение.

1. Этапы развития методов обучения русскому языку как иностранному с позиций гуманитарных наук

На рубеже XIX–XX вв. проявилась приоритетная лингвистическая направленность гуманитарных исследований, которая восходила к трудам античных философов, рассматривавших язык как «начало всего». Это позволило специалистам-гуманитариям выделить «**лингвистический поворот**» (< epistrophe – «приведение в круговое движение, возвращение, поворот»), зафиксировав таким образом возросшее внимание гуманитарных наук к роли языка в жизни человека и общества [10: 93].

Преподавание русского языка иностранным студентам, приезжавшим в 50-е годы прошлого века для получения высшего образования в СССР, также было ориентировано на изучение языковой системы русского языка. В рамках этого направления разрабатывалась технология обучения различным аспектам языка: фонетике, лексике, словообразованию, грамматике, графике и др. Позднее на этой основе проводились лингвометодические исследования, посвященные отбору актуальных лексико-грамматических средств и текстовых материалов, а также разработке системы заданий и упражнений, способствующих их пониманию и использованию. Ведущим в тот период был грамматико-переводной метод со свойственным ему распределением статусных ролей: преподаватель выступал в функции субъекта учебной деятельности, а студент – в функции объекта.

Принятая обучающая технология обусловила развитие знаково-знаниевой способности, которая не обеспечивала необходимый уровень подготовки носителей типологически далеких языков для продолжения учебы на основных факультетах. Тем не менее лингвистическое направление и сегодня рассматривается как теоретическая база лингвомето-

дических исследований, благодаря которым достижения науки о языке внедряются в практику обучения русскому языку как иностранному [7: 73].

С развитием антропологии, занимающейся исследованием «сущности и сущностной структуры человека» [14: 191], внимание исследователей к языку постепенно сосредоточилось на «человеке в языке» (Э. Бенвенист). В результате **«антропологический поворот»** гуманитарных наук вывел лингвистику за пределы анализа языка «в себе и для себя» (Ф. де Соссюр). Так, в число ее объектов, наряду с анализом системно-структурных особенностей языка и владением лексико-грамматическими умениями и навыками, вошла языковая личность. Утверждение антропологической исследовательской парадигмы в гуманитарных науках способствовало переходу в 60-е годы от грамматико-переводного метода обучения русскому языку иностранных студентов к сознательно-практической обучающей технологии. Тем самым был осуществлен перенос акцента от знания системы языка к развитию речевых умений и навыков, а на их основе – к речевой практике на изучаемом (русском) языке.

Последовавший затем **«коммуникативный поворот»** в гуманитарных исследованиях акцентировал внимание на «человеке, говорящем с другим человеком» (Э. Бенвенист) и на коммуникации в целом. В результате методика преподавания русского языка как иностранного перешла к коммуникативному, а позднее – к коммуникативно-деятельностному методу обучения. Возникший при этом интерес к языковой личности как «совокупности способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)» [5: 3] способствовал утверждению личностно-деятельностного подхода к обучению речевому общению на изучаемом языке. Последнее, в свою очередь, активизировало изучение этнопсихолингвистических, социокультурных и речеповеденческих особенностей национальной языковой личности и проведение сравнительно-сопоставительных исследований.

Таким образом, формирование отечественной методики преподавания русского языка иностранным учащимся и поиск эффективных стратегий и методов неразрывно связаны с ведущими направлениями и достижениями гуманитарных наук. Более того, развитие лингводидактики как теоретической составляющей методики всегда опиралось на лингвистические, психологические и философские исследования, которые задавали импульс для ее дальнейшего совершенствования.

В этом контексте заметим, что междисциплинарная природа языка как средства общения возвращает нас к работам М.М. Бахтина, который считал, что филологический анализ недостаточен для понимания сущности речевого поведения и диалогических отношений. «Наше исследование, – писал М.М. Бахтин в 1960-е гг. прошлого века, – движется в пограничных сферах, т.е. на границах всех указанных дисциплин, на их стыках и пересечениях» [2: 306]. Действительно, высказывание – это не только текст, но языковое воплощение поступка, который является предметом изучения филологии, психологии и философии, включая онтологию (от гр. *on, ontos* – «сущее» + *logos* – «учение») как учение о бытии и его сущностных основаниях. Так, в гуманитарный дискурс вошел новый термин «металингвистика» как междисциплинарная область, которая занимается анализом речи и «диалогических отношений между высказываниями» [там же: 321].

Восстановление целостностного единства лингвистики, психологии и философии повлекло за собой развитие интегративной методологии изучения русской и, шире, национальной языковой личности в межкультурном личностном взаимодействии [3: 26–38]. А одним из методически актуальных направлений гуманитарных и собственно педагогических исследований стала языковая, точнее «культурно-языковая», картина мира. Ведь по мере возрастания и обучения носитель языка «присваивает» (А.Н. Леонтьев) речеповеденческую, дискурсивную, концептуальную и другие картины мира.

Как следствие, за антропологическим и коммуникативным в гуманитарных науках последовали **«онтологический поворот»**, а затем и **«экзистенциальный поворот»** [10]. Так, в число объектов изучения вошло «языковое существование» (Б.М. Гаспаров) чело- века, включая его стереотипные представления, ценностные ориентиры, идеалы и пере- живания, а также отношение к миру, окружающей действительности, другим и самому себе. Неудивительно, что в лингвистику, лингводидактику и методику вошли такие мета- лингвистические понятия, как экзистенциальная коммуникация, экзистенциальная компе- тенция, экзистенциальная пресуппозиция, экзистенциальная интерпретация, экзистенци- альный модус, экзистенциальный концепт, экзистенциальный анализ, экзистенциальный опыт, экзистенциальный роман, экзистенциальные переживания и др.

Подтверждение – «Общеввропейские компетенции владения иностранным язы- ком: изучение, обучение, оценка», в которых выделена экзистенциальная компетенция (*savoir-etre*) для предупреждения возможных этнопсихологических и социокультурных барьеров, поскольку «выражения дружелюбного и заинтересованного отношения, при- нятые в одной культуре, могут расцениваться носителями другой культуры как прояв- ление агрессии или оскорбление» [8: 11]. Примечательна и «Инновационная уровневая образовательная программа по английскому языку для общеобразовательной школы», в которой образовательная компетенция трактуется в «единстве четырех ее составля- ющих: *экзистенциальной, объектной, социальной и оценочной*». Что же касается экзи- стенциальной компетенции, то она формируется на основе «представления о целост- ном бытии в условиях национально-культурного своеобразия экзистенциального само- сознания носителей языка» [9: 16].

Разработанная металингвистическая концепция является перспективной и для предвузовской ступени обучения русскому языку как иностранному. Более того, органич- ная взаимосвязь лингводидактики и методики преподавания иностранных языков с гума- нитарными науками подчеркивает актуальность изучения национально-культурной спе- цифики иностранными студентами, которые являются наследниками уникального способа бытия, когнитивно-коммуникативного и экзистенциального опыта, а также унаследован- ных этнопедагогических традиций.

В этом отношении определенный интерес для лингводидактики представляет также экзистенциальная картина бытия как присутствующая в сознании «лента жизни», в которой получили выражение накопленный экзистенциальный опыт и ценностные представления о смысле жизни [5: 47], также отмеченные уникальной ментальностью национальной языко- вой личности. Педагогическая целесообразность учета данных характеристик обусловлена тем, что «внешнее воздействие дает тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через психическое состояние субъекта, через сложившийся у него строй мыслей и чувств» [13: 276].

Таким образом, понимание характерного для иностранных студентов «смыслового ряда жизни» (М.М. Бахтин), а также этико-философских и этнопедагогических традиций является важным условием формирования в аудитории благоприятной обстановки и об- щего семантико-смыслового поля общения на русском языке.

2. Инновационные технологии на современном этапе развития методики обучения русскому языку как иностранному.

Возвращаясь к феномену «поворота» в гуманитарных науках, назовем также **«ико- нический (iconic turn) и медиальный (medial turn) повороты»** конца прошлого века [10], в которых получила выражение новая «онтологическая реальность» с характерными для нее изменениями не только в языке и речи, но также в интенциях мышления и в личност- ном «проекте» саморазвития. Ведь «человек есть существо, имеющее „проект“, и поэто-

му он стремится к его реализации, опираясь на свои способности и имеющийся опыт [13: 344]. Действительно, глобальная система компьютерных сетей (интернет) и развивающиеся медиатехнологии в силу привлекательности визуальных образов и видеоряда в целом оттесняют словесную информацию. Вместе с тем сформировавшаяся в этот период методологическая и технологическая база существенно расширяет границы активного поиска эффективных методов и технологий.

Проблемам разработки инновационных подходов к обучению русскому языку как иностранному, а также иностранным языкам посвящены исследования и работы Э.Г. Азимова, Л.В. Апакиной, А.Л. Архангельской, А.А. Атабековой, Т.М. Балыхиной, А.Л. Бердического, И.В. Бимурзиной, М.А. Бовтенко, А.Н. Богомолова, Е.В. Бузальской, Т.В. Васильевой, А.Е. Войскунского, Н.Д. Гальсковой, Л.А. Дунаевой, Е.Н. Зайцевой, М.О. Закаря, Н.И. Зверева, М.А. Ивановой, Г.А. Китайгородской, А.В. Кonyшевой, Н.Ф. Коряковцевой, Г.И. Кутузовой, В.И. Левиной, Г.М. Левиной, Н.А. Любимовой, Н.В. Мартиросян, Е.И. Машбиц, Л.В. Московкина, М.С. Нетесиной, З.Н. Никитенко, Е.В. Орловой, Е.С. Полат, Ю.Л. Полевого, А.Н. Ременцова, В.Е. Родионова, О.И. Руденко-Моргун, И.М. Румянцевой, А.И. Сурыгина, А.Д. Федоренкова, С.А. Хаврониной, Г.Н. Шамониной, А.Н. Щукина, С.А. Юрмановой и др.

Согласно Э.Г. Азимову и А.Н. Щукину, к инновационным методам и технологиям обучения русскому языку как иностранному относятся:

- компьютерные технологии, использующие современные обучающие средства (компьютеры, телекоммуникационные средства связи, интерактивное программное и методическое сопровождение), благодаря которым обеспечивается текстовая, табличная и графическая обработка данных, а также накопление, хранение, перевод информации и др.;
- метод проектов, который развивается на базе личностно-деятельностного и дифференцированного подходов к обучению в малых группах и заключается в разработке избранного проекта (подготовка вечера, экскурсии и др.), активизирующего развитие речи и мотивацию владения языком;
- тандем-метод, состоящий в неформальном общении носителей разных языков, которые договариваются о целях, содержании и средствах обучения в паре или в составе небольшой группы в реальных жизненных ситуациях;
- метод активизации резервных возможностей личности, разработанный на основе теории деятельности, суггестопедических исследований и коммуникативной лингвистики для обучения иностранному языку в сжатые сроки в процессе коллективной деятельности с установкой на творческое отношение к процессу владения языком;
- игровые технологии, которые объединяют методы, включающие педагогические игры в качестве эффективного средства расширения словарного запаса и развития речи на изучаемом языке [1: 93–94].

А в совместной работе Л.В. Московкина и Г.Н. Шамониной, посвященной продуктивным инновационным технологиям и их практическим разработкам, представлены:

- **экскурсионная технология** как технология непрямого обучения русскому языку (на материале экскурсии по теме «Петербург Достоевского: по местам романа «Преступление и наказание»»);
- **театральная технология** как технология непрямого обучения русскому языку (на материале сценария спектакля «Сказка про лентяя»);

- **проблемная технология** непрямого обучения русскому языку (на материале урока по теме «Высшее образование: за и против»);
- **проектная технология** как технология непрямого обучения русскому языку (на материале разработки проекта «Портрет реки»);
- **технология работы с портфолио** (на материале разработки электронного языкового портфеля для иностранных студентов-международников) [6: 3–4].

Не имея возможности в рамках настоящей статьи подробнее остановиться на инновационных методах и технологиях, отметим, что они могут быть использованы на предвузовском этапе обучения для развития речи с учетом профиля будущей специальности студентов. Что же касается стремительно развивающихся информационно-коммуникационных технологий, то они открывают значительные перспективы для поиска новых путей совершенствования преподавания русского языка в иностранной аудитории.

3. Эволюция научного знания и лингводидактический потенциал современного образовательного дискурса.

Предпринятое рассмотрение основных ступеней обучения русскому языку как иностранному через призму гуманитарных наук обнаруживает их соотнесенность с эволюцией познания. Это делает актуальным обращение к концепции смены типов научной рациональности В.С. Степина, которая раскрывает перспективы для качественного повышения предвузовской подготовки к учебе на основных факультетах вузов России. Так, в развитии науки автор выделяет 3 этапа, которые отличаются определенным типом научной рациональности: классический (с XVII до начала XX в.), неклассический (первая половина XX в.) и постнеклассический (конец XX в.) типы рациональности [11: 187–189].

Классический тип научной рациональности был нацелен на исследуемый объект и фактически исключал все, что относится к самому исследователю и используемым им средствам и операциям деятельности. При этом за образец принимались науки о природе и идеал математической точности. Сложившаяся при таком подходе механическая картина мира оставалась господствующей до середины XIX в.

Данный тип научной рациональности предопределил актуализацию знания системы русского языка и его базовых лексико-грамматических средств, не принимая во внимание специфику речевой деятельности на иностранном языке и те трудности, которые должны преодолеть сами обучаемые. Поэтому формировавшаяся в этот период методика канонизировала знаково-знаниевый аспект владения русским языком и субъектно-объектный характер взаимодействия преподавателя и студентов, утверждавшие жесткий модус образовательного дискурса в целом.

Неклассический тип рациональности успешно исследовал сложные саморегулирующиеся системы, но обнаруживал свою неэффективность при изучении живой природы и общества. В результате не только физические, но также биологические и социальные объекты более не рассматривались как простые механические системы. А отказ от идеала математической точности и единственно верной теории делал допустимым существование альтернативных подходов к исследуемым объектам и полученного таким образом объективно-истинного знания.

Переход на неклассический тип научной рациональности, направленный на сам процесс познания, ориентировал обучение русскому языку как иностранному на реальное общение и субъектно-субъектные отношения между преподавателем и студентами. При этом особое внимание уделялось формированию действий и операций как основным структурным компонентам речевой деятельности и развитию собственно речевых умений и навыков. Однако в учебном процессе по-прежнему не учитывались личностные особен-

ности иностранных студентов, их интересы, мотивы и ценностные установки, существенные для развития речи на изучаемом языке.

Постнеклассический тип научной рациональности базируется на идее глобальной эволюции и представлениях о специфике сложных, саморазвивающихся систем, включая человека, компьютерные сети, интернет и возможный диалог «человек-компьютер». Новая реальность подчеркивает значимость рациональности, познавательных идеалов и норм. А формирующаяся при этом научная и образовательная этика следует общегуманистическим принципам и ценностям, утверждая «связь истинности и нравственности» [12: 58].

Стремясь раскрыть лингводидактический потенциал образовательного дискурса на постнеклассической ступени развития научной рациональности, подчеркнем первостепенность гуманистических критериев в организации учебно-педагогической деятельности и в оценке достигнутых студентами результатов. А в качестве инновационных направлений сошлемся на следующие постнеклассические концепции, которые выступают в учебном процессе как взаимодополняющие друг друга: 1) **концепция «человекоразмерности» науки** (В.С. Степин), а следовательно, и человекоразмерной учебной деятельности; 2) **синергетическая концепция личности** как целостной, саморазвивающейся и самоорганизующейся системы; 3) **концепция эпистемологической позиции наблюдателя**, которая свойственна воспринимающей и мыслящей личности (в нашем случае – преподавателю и студенту).

Подведем итоги. Современный этап развития лингводидактики актуализирует значимость «человекоразмерных» технологий, которые создают в аудитории гармоничную атмосферу «понимающего бытия», способствуя активизации потенциальных возможностей студентов и формированию когнитивно-коммуникативной и предметной компетенций, необходимых для обучения на основных факультетах российских вузов.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018.
2. Бахтин М.М. Собр. соч. в 7 т. Т. 5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. М.: Русские словари, 1997.
3. Владимирова Т.Е. Металингвистическая парадигма изучения языковой личности // Метафизика. 2012. № 4 (6). С. 26–38.
4. Владимирова Т.Е. Экзистенциальная картина бытия как актуальная исследовательская парадигма // Вопросы психолингвистики. 2019. № 2. С. 41–52.
5. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность / Под ред. Д.Н. Шмелева. М.: Наука, 1989. С. 3–8.
6. Московкин Л.В., Шамонина Г.Н. Инновации в обучении русскому языку как иностранному. Варна: ВСУ «Черноризец Храбър», 2013.
7. Московкин Л.В. Направления в методике обучения русскому языку как иностранному с позиций методологии исследования // Мир русского слова. 2014. № 2. С. 72–77.
8. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Страсбург–Москва: Департамент по языковой политике, 2003.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1998.
10. Савчук В.В. Феномен поворота в культуре XX века // Международный журнал исследований культуры. 2013, № 1 (10). С. 93–108.
11. Степин В.С. Философская антропология и философия науки. М.: Высшая школа, 1992.

12. Степин В.В. Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии. 2012. № 5. С.18–26.
13. Уласевич С.Н. Инновационная уровневая образовательная программа по английскому языку для системы основного и дополнительного образования в общеобразовательной школе. М.: Релод, 2012.
14. Шелер М. Человек и история // Человек: образ и сущность: гуманитарные аспекты. Ежегодник. М.: Ин-т научной информации по общественным наукам РАН, 1993. С. 133–159.

Vladimirova T.E.

ON LINGUODIDACTICS IN THE CONTEXT OF HUMAN SCIENCES

This article is devoted to the science of teaching Russian as a foreign language in the general context of the development of the humanities. It focuses on the methods of teaching Russian to foreign students at the pre-university level of their preparation for study at the main faculties of Russian universities. Consideration from a humanitarian position of various teaching technologies helps summarizing the accumulated experience and reveal the ways for their further development.

Keywords: Russian language, linguodidactics, technology, humanities, personality, communication.

<https://doi.org/10.29003/m1865.978-5-317-06537-9/75-78>

Карпенко Илья Евгеньевич

Российский государственный социальный университет

Москва, Россия

ikarpenko@yandex.ru

КАКОМУ ЯЗЫКУ МЫ УЧИМ? ПРОБЛЕМЫ ТЕРМИНОЛОГИИ И СОПУТСТВУЮЩИЕ ТРУДНОСТИ

Статья посвящена проблемам терминологического характера, связанным с путаницей в понятиях, которые сегодня сопровождают преподавание русского языка в вузе, в процессе предвузовской подготовки и даже в школе. А именно: как дифференцировать преподавание русского языка будущим студентам-иностранцам, детям-билингвам, мигрантам, гражданам РФ, не являющимся этническими русскими, и другим категориям учащихся? Отсутствие разграничений и четкой дифференциации порождает терминологическую путаницу, которой, к сожалению, не исчерпываются проблемы, стоящие перед преподавателями-русистами в России и за рубежом.

Ключевые слова: русский как иностранный, терминология, предвузовская подготовка, билингвальное обучение.

В сегодняшней быстро меняющейся действительности при обучении русскому языку трудности терминологического характера возникают на разных этапах: и когда мы говорим о содержании обучения, и когда рассматриваем предмет обучения, и когда анализируем адресата наших педагогических усилий, то есть обучаемых.

Само содержание обучения в связи с бурными изменениями в XXI веке, наступлением эпохи цифровизации претерпело огромные изменения. Современная коммуникация характеризуется сочетанием многообразного контента, активным взаимодействием вербальных и невербальных компонентов, вовлечением в этот процесс элементов различных семиотических систем (фотографий, рисунков, коллажей, схем, аудио- и видеоряда и т.д.).

В эпоху интернета меняется сама языковая коммуникация, появляются новые типы текстов, которые получили название *мультимодальных*, или *дисплейных*, или *поликодовых*, они активно включаются непосредственно в процесс обучения. Вместо книги мы теперь все чаще используем экран (компьютера, планшета, проектора и др.). А вместо текста – изображения, инфографику, рекламу, карикатуры, демотиваторы, видеоряд и многое другое (например, те же комиксы).

Так, В.Г. Костомаров пишет: «Носителями смысла становятся иллюстрации, раньше лишь украшавшие, дополнявшие текст в книгах, фотографии, движущиеся кадры даже без вербального комментария» [4: 34]. А.А. Кибрик отмечает следующее: «Максимальное разнообразие одновременно используемых модальностей характерно для современного интернета, сочетающего множество взаимодействующих средств – графических (как статических, так и движущихся) и звуковых» [3: 147].

Появилось целое направление – дистанционное обучение со своими «правилами поведения», методическими наработками и материалами; создаются цифровые образовательные ресурсы самых разных профилей, ориентированные на свои собственные аудитории; целые отделы методистов и программистов трудятся над созданием новых цифровых обучающих баз, учебных материалов, тестов и программ самых разнообразных конфигураций (аудио-, видео-, компьютерных, игровых, мультимедийных и т.д.). И сегодня вопрос уже стоит ни больше ни меньше как о создании *электронной обучающей среды*, призванной обеспечить потребности преподавания русского языка и его усвоения различными категориями обучаемых (обучающихся). А потребности эти – все шире и разнообразнее, как и термины, обозначающие эту «новую реальность».

Необходимо заметить, что новых терминов, призванных обозначить новые понятия, касающиеся преподавания русского языка, на образовательном пространстве России появляется все больше. Однако зачастую они не выдерживают абсолютно никакой критики. Например, недавнее появление нового школьного предмета **«Русский родной язык»**. Многие коллеги-русисты считают это словосочетание «ужасным». А известный веб-дизайнер Артемий Лебедев назвал противопоставление *«родного»* и *«русского»* и всю эту инициативу *«полнейшей тупостью»*.

Напомню, что изучение в школе русского языка и литературы *«как родных»* было инициировано Госдумой РФ. Летом минувшего года был принят Закон об изучении родных языков, а с начала 2019 г. Минпросом РФ во всех школах России были введены два новых предмета: **«Русский родной язык»** и **«Русская родная литература»**, которые теперь будут изучать в обязательном порядке с первого по 11-й класс. Однако, судя по всему, полного понимания, что же стоит за названиями новых учебных дисциплин, нет даже у лиц, за преподавание этих предметов ответственных...

Всем памятно противопоставление преподавания *«русского как иностранного»* и *«русского как неродного»*. То есть его же, но в национальных школах СССР. Постепенно это словосочетание якобы утратило смысл. И было заменено понятным всем *«русским как иностранным»*, отраженным в аббревиатуре *РКИ*. Однако все возвращается на круги своя. И постепенно это бытовавшее во времена СССР противопоставление «иностранного» и «неродного» снова входит в оборот. Однако теперь под видом «русского родного» и просто «русского».

С учетом различных категорий учащихся путаница, естественно, нарастает. Ведь русский язык изучают студенты-иностранцы в процессе предвузовской и вузовской подготовки; сюда же, видимо, следует отнести аспирантов, докторантов и различных стажеров. Кроме того, это туристы, бизнесмены и иже с ними. Не нужно забывать и о «понаехавших» – трудовых мигрантах, обучающихся русскому языку на курсах, и их детей, имевших счастье попасть в наши школы и детсады.

Таким образом, когда мы говорим о различных типах и категориях наших «подопечных», то есть об адресате нашей деятельности, трудностей с терминологией возникает не меньше. При преподавании все больше внимания уделяется родному языку учащихся, создаются практико-ориентированные курсы в зависимости от групп обучаемых; говорят уже об «этноориентированных методиках» при обучении учащихся из разных стран.

Все громче и актуальнее звучат темы лингвокультурологического и лингвокогнитивного аспектов, проблема сохранения концептов русского языкового сознания и их использования в процессе преподавания русского языка студентам-иностранцам и другим категориям обучаемых. В этой связи особую остроту приобретает такая актуальная на сегодняшний день проблема, как билингвальное обучение и образование, преподавание русского языка детям-билингвам.

Причем эта проблема касается обучения русскому языку как детей наших соотечественников, проживающих за рубежом и изучающих русский язык дома и/или в школе, так и детей новых соотечественников (а также мигрантов), которые вместе с родителями приехали в Россию и начинают учить русский язык и приобщаться к русской культуре.

С так называемыми детьми-билингвами вообще полная путаница. Каким считать русский для дву- (и более) язычных детей, проживающих за рубежом? А каким – для тех, кто живет в Казани или Улан-Удэ? Казахи изучают *«русский как иностранный»*? А русские казахстанцы – *«русский родной»*? Или же *«русский как родной»*?

Я не зря написал «так называемыми». Коллеги указали мне, что «русский язык для детей-билингвов, изучающих русский за рубежом, уже почти десять лет с легкой руки исследователя и профессора Хельсинского университета Екатерины Протасовой называется *русский как второй родной*». Однако этот термин также кажется не вполне точным.

В интернет-блоге, посвященном русскому языку и методике РКИ, я привел в пример молодого человека из Финляндии: «Виктор... владеет пятью языками: родными языками своих родителей, русским и финским; также шведским (второй государственный); английским (который уже как-то даже и иностранным перестает быть) и французским (вот, докопались до по-настоящему иностранного языка!)» [2]. С мамой Виктор общается по-русски, с папой – по-фински. Ну а на улице, в школе – по-фински, по-шведски, по-английски, по-французски... Этот ребенок – билингв, трехлингв, четырех- или пятилингв?

На сегодняшний день главная задача, по мнению многих коллег-методистов, состоит в том, чтобы не только не потерять русский язык (активно «теснимый» английским по всем «фронтам») как средство общения, но и сохранить его в качестве важнейшего носителя национальной культуры, средства сохранения национальной идентичности.

Говоря о трудностях и особенностях обучения русскому языку детей-билингвов, В.В. Дронов «со товарищи», основываясь на большом многолетнем опыте преподавания русского за рубежом, рекомендует использовать термин *«методика сохранения русского языка за пределами России»* [1: 404–405]. Или же *«русский язык для детей соотечественников, проживающих за рубежом»*.

Мне же лично из всех предлагаемых терминов, используемых применительно к обучению дву- (и более) язычных детей русскому языку, больше всех понравился следующий, прозвучавший как-то в кругу коллег, в дружеской дискуссии русистов: *«русский язык как материнский»*.

Позволю себе в этой связи вновь апеллировать к авторитету В.В. Дронова, который считает, что в России изучение родного языка в школе давно превратилось в формальную дисциплину, неотличимую от математики и физики. «Это давно уже не “Родная речь”, – считает он. – Мы должны заботиться о продвижении русского языка за рубеж, но и за рубежом живут наши кровные люди, которые нуждаются в нашей помощи в деле сохране-

ния родного языка. И не столь важно, кто они этнически. Они русскоговорящие, и русский язык у них *материнский!*»

Список литературы

1. Дронов В.В. О принципах методики сохранения русского языка за пределами России // Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного» (Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 г.). М., 2018. С. 400–407. [ISBN978-5-98269-173-6]
2. Карпенко И.Е. Горячие финны вспомнили русский (2) (URL: https://zen.yandex.ru/media/metodika_rki/goriachie-finy-vspomnili-russkii-2-5de31edddf944400b256d040)
3. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования: сборник научных трудов. М.: Институт психологии РАН, 2010. С. 135–152.
4. Костомаров В.Г. Язык текущего момента: понятие правильности. М.: Златоуст, 2014. 220 с.

Karpenko I.E.

WHAT LANGUAGE DO WE TEACH? PROBLEMS OF TERMINOLOGY AND RELATED DIFFICULTIES

The article is devoted to problems of terminological nature associated with confusion in the concepts which today accompany the teaching of the Russian language in universities, in the process of pre-university preparation, and even at school. Namely: how to differentiate the teaching of the Russian language to future foreign students, bilingual children, migrants, Russian citizens who are not ethnic Russians, and other categories of students? The lack of distinctions and clear differentiation gives rise to terminological confusion, and that, unfortunately, does not exhaust the problems faced by teachers of Russian in Russia and abroad.

Keywords: Russian as a foreign language, terminology, pre-university learners, bilingual children.

<https://doi.org/10.29003/m1866.978-5-317-06537-9/78-83>

Кастелина Ирина Петровна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

ikastelina@yandex.ru

ИЗ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Г.В. КОЛОСНИЦЫНОЙ. УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС «РИТМЫ РОССИИ»

Статья призвана привлечь внимание молодых преподавателей, работающих с иностранными учащимися, к творческому наследию ученого-исследователя и педагога Г.В. Колосницыной. Разработанная ею ритмико-мелодическая система обучения иностранцев русскому языку, которая легла в основу создания ряда учебных пособий, и, в частности, учебника «Ритмы России», может и должна использоваться в современных практиках обучения.

Ключевые слова: Колосницына, учебник «Ритмы России», ритмико-мелодическая система, полилог, дискуссия.

Имя Галины Васильевны Колосницыной хорошо известно среди ученых и педагогов, работающих в области РКИ. Она была ученым-исследователем, способным опреде-

лять и проводить в жизнь новые перспективные направления работы. Почти 50 лет проработала она на подготовительном факультете МГУ для иностранных граждан и оставила богатое творческое наследие. Ее научные идеи и разработки легли в основу методики преподавания русского языка как иностранного. В 1992 г. на базе ЦМО МГУ Колосницына создала лабораторию новых технологий обучения и для работы в ней собрала коллектив творческих и увлеченных преподавателей русского языка, истории, литературы, культурологии. Эта лаборатория существовала более 10 лет. Галина Васильевна умела ставить неординарные задачи, предлагала неожиданные пути их решения. Это активизировало и раскрепощало мыслительную активность, и в результате появились новые учебники и учебные пособия.

Главным своим творением Колосницына считала учебный комплекс «Ритмы России». Этот учебник, подготовленный авторским коллективом, включающим ученых и преподавателей (Артемяева И.П., Власова Л.Ф., Елистратов В.С., Кастелина И.П., Шипицо Л.В.), представляет собой оригинальный культурологический курс для иностранных учащихся продвинутого уровня (второй, третий год обучения) владения русским языком, стремящихся совершенствовать свои познания в области русского языка и культуры России. Его целью было дать знания, которые помогли бы иностранцам общаться с русскими людьми в самых разных сферах и ситуациях, на самых разных уровнях, в официальной и неофициальной обстановке. Галина Васильевна всегда подчеркивала, что материалы учебника столь разнообразны, что не только учащиеся, но и преподаватели могут найти в нем материалы на любой вкус.

Создавая учебный комплекс «Ритмы России», Г.В. Колосницына с самого начала задумывала его как учебник, нетрадиционный по форме и содержанию. И главное, что отличает этот учебник, – это заложенная в нем новая технология обучения на ритмической основе, которая позволяет добиться целостности и гармонии при использовании самых разнообразных тактик и стратегий обучения. Во введении к учебнику Колосницына написала: «Во всей системе упражнений, учебных текстов-полилогов реализуется синтез речевого, музыкального и физического ритма. Именно РИТМ, организующий всю речевую деятельность человека, максимально способствует погружению в русскую литературу, историю, культуру, в реальные ситуации общения в русской языковой среде. <...> Система фонетических упражнений строится на основе тех ритмоформул, которые характерны для русской музыки и лежат в основе фольклорного танца, называемого сферой чистого ритма. <...> Тексты, полилоги в нашем учебнике звучат, как музыкальные произведения с характерным русским ритмико-мелодическим рисунком. Вот почему единицей всей учебной деятельности является ритмико-мелодический цикл, закрепленный в ритмической цепочке физических (пластических) движений. Таким образом, мы раздвигаем границы эмоциональной памяти, которую называем самой прочной памятью человека» [3].

Обучение неотделимо от всей жизнедеятельности человека, и оно прочно привязано к его эмоциональной системе. Если процесс обучения полон эмоций, наслаждения и радости, в таком случае образуется новый тип учения, способный сам себя репродуцировать в самых разных сферах познавательной деятельности. Процесс мышления активизируется одновременным использованием вербального (языкового) и образного (в звучании и цвете) восприятия информации. Так утверждает современная психология, об этом говорит многолетний педагогический опыт. Это также является основополагающим принципом системы обучения, реализованным в учебнике «Ритмы России». Как психолингвист, Колосницына учитывала все аспекты усвоения языка. Она учила, что ритмико-энергетическое насыщение каждого урока складывается не только в результате гармоничного сочетания целых ритмических циклов: ритма слова, синтагмы, фразы, текста, музы-

кальных ритмоформул, но и сочетания цветов (голубой – спонтанность, творчество, работа в образах, фантазия; зеленый – успокоение, расположение к беседе; красный – возбуждение внимания, напряжение) [3].

Комплекс «Ритмы России» состоит из четырех книг (или выпусков) и аудиозаписей. Каждая книга содержит полилоги и тексты различной тематики. Книги объединены одной сюжетной линией: приключения молодых людей в поисках наследства, оставленного прабабушкой для героини повествования – девушки Лены. В их приключениях участвует и булгаковский Воланд (роман «Мастер и Маргарита»), который является связующим звеном повествования. С его помощью герои могут совершать самые необычные путешествия в разные времена, разные исторические периоды. Единая сюжетная линия развивается на протяжении всех четырех книг. Но это не означает, что учебник надо изучать раздел за разделом: преподаватель может использовать материал, исходя из интересов и потребностей учащихся. Колосницына всегда подчеркивала модульный характер учебника, каждый раздел которого оригинален и самодостаточен.

Каково содержание каждого выпуска? Выпуск I называется «Московские сюрпризы», в нем можно найти различную информацию по истории и культуре России. Герои книги, путешествуя по московским улицам, посещают литературные салоны XIX века, заглядывают в «нехорошую квартиру» на Садовой, знакомятся с булгаковской Москвой и встречаются с Воландом.

В выпуске II молодые люди отправляются в Кремль и благодаря Воланду из окошка Тайницкой башни наблюдают живые картины из русской истории. И конечно, они обсуждают увиденное. Такой прием позволяет соединять в полилоге различные темы: исторические, культурные, философские, нравственные. В книгу включены отрывки из исторических романов. Так, после встречи с Иваном Грозным учащимся предлагается прочитать отрывок из романа А.К. Толстого «Князь Серебряный» и познакомиться с фрагментом из замечательной книги «Чтобы свеча не погасла», в котором два известных философа, знатока русской истории Александр Панченко и Лев Гумилев дают свое видение XVI века и нетрадиционную оценку личности царя Ивана Грозного. В подготовленной аудитории этот текст вызывает неизменный интерес.

Выпуск III посвящен проблемам экологии и называется «Как прекрасен этот мир». Помимо полилогов-обсуждений с экологической тематикой в этом разделе собраны высказывания и наблюдения великих людей: философа и целителя Порфирия Иванова, ученого-космиста В.И. Вернадского, матери Терезы.

Последний, четвертый (IV) выпуск – «Петербургские находки». Герои путешествуют по Петербургу, вспоминают Пушкина. В этом выпуске есть стихотворения поэтов Серебряного века. Есть и лирические отрывки из произведений современных писателей.

В конце книги герои оказываются в старинном русском городе Ярославле. После экскурсии по городу они попадают в гости в хлебосольную русскую семью. Иностранцы с большим интересом читают этот полилог-разговор о том, как угощают в русских семьях. Многие традиции для них предстают в новом свете. Как говорила Г.В. Колосницына, «с точки зрения грамматики – это благодатный материал для отработки прилагательных, их форм и суффиксов» [2: 42].

Во введении к учебнику «Ритмы России» Колосницына дала подробное описание методики работы с этим учебником. Все полилоги, аудиоматериал (тексты и ритмико-мелодические упражнения) записаны на диск. Диск – обязательный и не менее важный, чем печатный текст, учебный материал. Колосницына была одной из первых, кто разрабатывал методику аудирования в иностранной аудитории, ее статьи на эту тему и сейчас являются основополагающими. Она считала, что знакомство с новым материалом надо начинать со звучащей речи, которая должна опережать печатный текст. Прослушивание

полилога предшествует всей дальнейшей работе. Это и есть настоящее аудирование. Если в понимании звучащей речи нет проблем, то можно переходить к следующему этапу работы – к ритмико-мелодическим упражнениям, диалогам, которые готовят учащихся к разыгрыванию своих собственных этюдов, сценок, небольших полилогов, связанных тематически с полилогом урока. В этой системе упражнений отрабатывается основной лексико-грамматический материал, на котором строятся творческие продуктивные формы работы.

Галина Васильевна назвала эту рубрику раздела «Театр абсурда». Почему такое название? Потому что, несмотря на серьезность и глубину обсуждаемых проблем, авторская речь, окрашенная юмором, максимально обращена к личности учащегося. В учебнике исключается менторский, директивный тон. Авторы стремились к тому, чтобы работа с грамматическим материалом приносила учащимся чувство удовлетворения, а задания стимулировали их самостоятельную исследовательскую работу. Через учебник осуществляется активная беседа, идет обсуждение грамматических проблем между авторами учебника и учащимися. Колосницyna утверждала, что именно благодаря этому разделу учащийся легко, без напряжения может усвоить, запомнить объемный лексико-грамматический материал, научиться говорить по-русски быстро, мелодично, красиво и правильно. Ее система работы предполагала такую последовательность: слушаем, повторяем, пропеваем, а затем обязательно записываем (очень важна моторика руки) и только после этого открываем печатный текст, упражнения и проверяем себя. Почему так важна устная тщательная проработка текстового материала? Да потому, что просто все читать – это не трудно, но запоминается информация при таком чтении плохо. Нужны эмоциональные паузы, вставки. Во введении Колосницyna писала: «Вместо традиционных предкоммуникативных упражнений в учебнике предлагается принципиально новый тип упражнений на ритмической основе. Единицей обучения в данной системе упражнений выступает РИТМИКО-МЕЛОДИЧЕСКИЙ ЦИКЛ, выраженный в синтезе речевого и музыкального ритмов, закрепленный в ритмической цепочке физических (пластически) движений, которые оказывают психоэмоциональное воздействие на учащихся и служат легко воспринимаемой моделью обучения. В организации такого рода обучения находят свое отражение принципы синтетического искусства древнегреческого театра, в котором на основе ритма происходило полное слияние слов (вид драматического искусства), музыки и танца (пластики). В нашей системе звучащая речь, ее ритмико-мелодический рисунок является доминирующим компонентом. Несколько упрощая, можно сказать, что к звучащему речевому материалу подбирается соответствующая музыкальная рифмоформула и далее закрепляющая этот комплекс пластическая ритмическая схема. Очень важно, в какой мере музыкальные ритмы и сопровождающие их движения подчеркивают ритмико-мелодическое звучание русской речи, «оттеняют» вводимые и отрабатываемые на уроке лексико-грамматические, семантико-синтаксические ее закономерности» [3].

После лексико-грамматической отработки начинается чтение полилога в группе. Полилог, основной учебный текст, – это целостное, эмоционально воздействующее динамическое произведение. Составляя полилоги, авторы стремились соблюдать основные критерии естественной разговорной речи. Колосницyna писала: «Речь участников полилогов представляет речь носителей литературного языка в условиях непосредственного общения, при неофициальных отношениях между говорящими. Культурологическая информация органично вплетается в канву сюжета, в разговоры, воспоминания, дневниковые записи, сны героев полилога. Избранная форма полилогов позволяет познакомить учащихся с особенностями разных функциональных стилей и богатством оттенков и окраски русской речи: разговорная (обыденная) речь, обсуждение каждодневных вопро-

сов и больших общечеловеческих проблем, эмоционально-экспрессивная речь с оценкой разных событий с юмористически окрашенным подтекстом; официально-деловая речь, обращенная публицистическая речь» [1: 30]. Темы полилогов несложны, доступны для понимания и обсуждения в иностранной аудитории. В репликах героев есть юмор и ирония, то, что является наиболее сложным для понимания иностранцами. Необычные ситуации и мистические события увлекают учащихся и помогают им справиться со значительным количеством незнакомой лексики.

Важно отметить, что, хотя авторы не обращались напрямую к современным политическим и социальным проблемам, но в разговоре героев есть реплики и упоминание реальных ситуаций, относящихся к сегодняшней действительности. Это позволяет перейти к обсуждению современных проблем, если учащиеся проявляют к ним интерес. Для этого в каждом разделе есть рубрика «**Дискуссия**». Преподаватель направляет дискуссию, учащиеся же имеют возможность выразить свое понимание видения мира, соотнести исторические события прошлого с реальной действительностью, дать свое толкование современным явлениям. Практика показывает, что учащиеся достигают легкого (свободного) использования языка, когда их внимание сосредоточено целиком на передаче или получении аутентичного сообщения, содержание которого представляет интерес и для говорящего, и для слушающего. Но при этом важно, что слушатели не только активируют навыки говорения, но и учатся тактике переспроса, использованию «заполнителей молчания», учатся обращаться за помощью к собеседникам, овладевают навыками импровизации спонтанного решения проблем. Творческая атмосфера обеспечивает коллективное, групповое обучение (учащиеся учат друг друга).

Книги комплекса «Ритмы России» активно использовались преподавателями русского языка и предметниками в самых разных аудиториях – на краткосрочных курсах и при пролонгированном обучении. Преподавателю работать с таким учебником непросто. Ведь он должен предъявлять и обрабатывать аудиоматериал так же, как и учащиеся, без опоры на печатный текст, используя ритмико-мелодические, музыкально-танцевальные упражнения учебника. Но эффект от такой методики превосходит ожидания. Результаты обучения «свидетельствуют о продуктивности усвоения учащимися объемного и сложного материала, о возможности адекватного восприятия ими русской национальной культуры» [2: 41].

Конечно, любой учебник со временем требует внесения изменений и адаптации материала в соответствии с быстро меняющимися реалиями нашей жизни. То, что казалось увлекательным и важным вчерашней молодежи, сегодня может не вызвать никакого интереса или отклика. Это естественный процесс смены приоритетов и поколений. Учебник «Ритмы России», созданный в конце прошлого века, также требует переиздания, переработки с учетом изменившихся интересов современных учащихся. Главное – сохранить основные научно-методические принципы подготовки и написания материала, разработанные Колосницыной. Это может стать увлекательной и перспективной творческой работой.

Список литературы

1. Колосницына Г.В. Культурологический курс «Ритмы России» (реализация модели интерлингвокультурного общения) // Язык и культура. Взаимопонимание. Материалы международной научно-практической конференции «Герценовские чтения». СПб., 1999. С. 29–31.
2. Колосницына Г.В., Артемьева И.П., Кастелина И.П. Учебный комплекс «Ритмы России» // Русский язык за рубежом № 2, 2000. С. 34–43.

3. Ритмы России. Учебник русского языка для иностранцев. Коллектив авторов под руководством проф. Колосницыной Г.В. ЦМО МГУ, 1996.

Kastelina I.P.

THE CREATIVE HERITAGE OF G.V. KOLOSNITSYNA'S TEACHING COMPLEX «RHYTHMS OF RUSSIA»

The article is intended to attract the attention of teachers working with foreign students to the creative heritage of researcher, scientist and teacher G.V. Kolosnitsyna. Developed by her innovative teaching rhythmic and melodic system formed the basis for a number of textbooks for foreigners, and, in particular, the textbook «Rhythms of Russia». Kolosnitsyna's methodology and textbooks can and should be used in modern teaching practices.

Keywords: Kolosnitsyna, textbook «Rhythms of Russia», rhythmic-melodic system, polylog, discussion.

<https://doi.org/10.29003/m1867.978-5-317-06537-9/83-87>

Касьянова Вера Михайловна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

vkasianova@mail.ru

РЕАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ: ТРУДНОСТИ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

В статье рассматриваются трудности, возникающие в реальной коммуникации иностранных учащихся с носителями языка. Традиционный в методике РКИ ситуативно-тематического обучения углубляется применительно к конкретным жизненно важным ситуациям, в частности связанным с охраной здоровья и безопасностью жизнедеятельности. Отмечается необходимость использовать методику опережающего введения в речь лексико-грамматических единиц с целью предупреждения возможных негативных реакций носителей языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, речевая коммуникация, ситуативный подход, методика опережающего введения лексико-грамматических единиц.

Коммуникация как «специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности» [Википедия] обычно представлена в учебном процессе в рамках тех или иных ситуаций, преимущественно культурно-бытовой тематики. Их обыгрывание и раскрытие происходит на занятиях по развитию навыков устной речи. При этом в разных учебниках и учебных пособиях само количество возможных ситуаций варьируется незначительно, и на изучение каждой из них отводится приблизительно одинаковое время (грубо говоря, 1–2 занятия), независимо от степени важности ее в реальном общении. Именно поэтому знакомство, покупка в магазине, поездка в гости, поход в театр и пр. по степени важности приравниваются к посещению врача, что, безусловно, противоречит логике и здравому смыслу: какие бы речевые и языковые ошибки ни сделал иностранный учащийся в гостях у своего русского друга, их последствия не могут сравниться с теми, которые могут наступить в результате неудачного общения с носителями русского языка в медицинском центре.

Кстати, в некоторых пособиях данная ситуация даже не называется. См., например, рекламу учебника Ольги Надеждиной «Новая Россия: 127 живых диалогов и самые важные глаголы для общения». «Этот коммуникативный учебник **по русской разговорной**

речи предназначен для иностранцев, продолжающих изучать русский язык, и призван помочь иностранцам быстро заговорить по-русски и расширить свой словарный запас. В книге Вы найдете **реальные живые диалоги из повседневной жизни**: в магазине, в банке, на работе, на вечеринке с друзьями, в ресторане, на свидании, в путешествии, а также отдельный урок «Разговор по телефону». В учебнике даны ответы к упражнениям, список самых важных глаголов для общения с переводом, а также игровые задания к каждому уроку русского языка для иностранцев».

Таким образом, приходится констатировать, что, хотя история преподавания русского языка как иностранного насчитывает уже более 65 лет, по-прежнему остается много вопросов, требующих своего ответа. И одно из таких «слабых» звеньев – это обучение иностранных учащихся речевому поведению в жизненно важных ситуациях, связанных с медицинской помощью.

Умение выбрать адекватные языковые средства для развития данной темы гораздо важнее, чем для таких ситуаций, как «В магазине», «В гостях» и пр., потому что само содержание коммуникации, ее лексико-грамматическая составляющая и фонетико-интонационное оформление образуют нерасторжимую триаду, и нарушение хотя бы одного из ее элементов может привести к серьезным коммуникативным сбоям. Именно поэтому языковое наполнение данных ситуаций должно быть продумано до мелочей и соответствовать реальным потребностям учащихся.

В традиционных пособиях по развитию устной речи ситуация «В поликлинике» реализуется в виде двух-трех диалогов и набора лексем, знание которых представляется их авторам вполне достаточным.

Понятно, что авторы пособий строго следуют основным методическим принципам: последовательности введения материала, расположению его от более легкого к более трудному и пр.

Но все это абсолютно не соответствует тому, с чем иностранный учащийся столкнется в реальной жизни, причем произойти это может уже в первые месяцы и даже недели после приезда в Россию. Признать справедливость подобных установок можно только в том случае, если человек никогда не был и не будет в медицинском учреждении, но, к сожалению, от болезней и несчастных случаев никто не застрахован, поэтому лучше действовать по принципу «предупрежден – значит вооружен», то есть с самых первых недель изучения русского языка обратить как можно больше внимания именно на реализацию в речи данной темы.

Что же мы наблюдаем в жизни? На какие моменты следует обратить внимание иностранных учащихся, чтобы в максимальной степени адаптировать их к жизни в России?

Во-первых, необходимо знать особенности обычной, живой речи носителей языка, которые говорят очень быстро, а иногда и с акцентом (в последнее время, увы, все чаще), часто проглатывают звуки, картавят, шепелявят, произносят слова с неверным ударением и пр. В общем, с точки зрения фонетики и интонации речь обычного носителя языка, не обремененного обязанностью обучать кого-либо, весьма далека от классического варианта русского языка, который иностранные учащиеся привыкли слышать на занятиях.

Но данной стороне практически не уделяют внимания на занятиях, так как априори считается, что цель – овладение «великим и могучим, правдивым и свободным» русским языком, носители которого абсолютно правильно употребляют все интонационные конструкции, не используют инверсивные конструкции и четко выговаривают все звуки (безусловно, твердо зная, как и куда передвигается кончик языка). Именно поэтому даже те учащиеся, которые способны понимать на слух речь преподавателя, теряются в ситуации

реального аудирования.

Далее – говорение. Оно немислимо, во-первых, без определенного словарного запаса. Но этот словарный запас у иностранных учащихся даже после 4–5 месяцев изучения языка, с одной стороны, крайне мал, а с другой, настолько далек от реальности, что данный вид речевой деятельности просто нельзя реализовать.

Во-вторых, говорение в условиях реальной коммуникации, то есть общения с носителями русского языка, немислимо без умения выбирать и корректно использовать разные синтаксические модели предложений, особенно те, которые включают значение модальности. Понимание модальных конструкций типа: *Можно войти? Нельзя входить! Вам нужно записаться к участковому. Необходимо надеть бахилы. Вы должны получить полис* и др. – определяет стратегию поведения участника коммуникации. Между тем, в учебнике русского языка этот раздел грамматики изучается далеко не в первые месяцы.

Развитие навыков слушания и говорения в любой конкретной ситуации невозможно без уверенного владения определенным лексическим минимумом, который в этой ситуации реализуется. Но мы опять наблюдаем то самое противоречие между материалом учебника (очередностью изучения каких-то лексических групп) и их актуальностью.

Реальные реплики типа: *Подвиньтесь! / Проходите! / Вы стоите? / Ваш полис? / Дайте полис! / Передайте талон медсестре! / Выдайте ему справку!* (реплика к медсестре) / *Сдайте анализы! / Сдайте кровь! / Приходите во вторник! / Проходите в кабинет! / Что вы стоите, врач освободился! / Обращайтесь к участковому! / Вызывайте скорую! / Запишитесь на посту! / Почему не отменили запись? / Анализы получите на следующей неделе. / Скажите, чтобы выдали снимок на руки. / Наденьте бахилы! / Без бахил нельзя! / Вы бахилы не сняли! / Разденьтесь! / В куртке нельзя! / Гардероб внизу. / Постучитесь в кабинет. / Поднимайтесь на второй этаж, по коридору налево до холла. / Распечатайте талон! / Возьмите талон (талончик)! и т.д., безусловно, слишком многочисленны и разноплановы, но без их знания коммуникация в данной ситуации невозможна.*

Нельзя забывать и многочисленные разговорные синонимы терминов, столь знакомые каждому носителю русского языка и столь же неизвестные иностранцу: *сделать рентген – сделать снимок, рентгеновский кабинет – рентген, офтальмолог – глазной, стоматолог – зубной, участковый врач – участковый* и др.

Не отрабатываются в достаточной степени и модели развертывания реального диалога между пациентом и врачом, хотя это очень важная часть коммуникации: – *Можно (войти)? – Да. / Да, входите. / Нет, подождите. / Нет, вас вызовут. / Нет, ждите. / Закройте дверь.* Даже традиционное обращение к врачу – *Доктор!* – не вводится в активный словарь учащихся.

Очень важно показать, как правильно оформляются традиционные вопросы и как могут звучать ответы на них (с учетом обычных для разговорной речи эллипсиса и инверсии): *Извините, где кабинет терапевта? / Где хирург? / Где можно записаться к врачу? / Как записаться к врачу? / Как отменить посещение? / Где взять справку в бассейн? / Извините, не могли бы вы помочь мне?* (подобная просьба слишком странна, поэтому звучит очень редко). / *Скажите, пожалуйста, где лифт? / Вы выходите? – Да (кивок). / – Нет.*

Теперь чтение. Сколько самых разных текстов предлагается прочитать на занятиях по русскому языку как иностранному! Это и художественный текст, и научный, и газетный, и даже стихи. Методисты усиленно доказывают, как важны навыки чтения для успешной учебы, формируют лексические минимумы, определяя последовательность введения тех или иных слов в активный словарь. Но в опасной ситуации, связанной с риском

для жизни и здоровья, все эти навыки могут оказаться бесполезными. Ведь помимо перечисленных видов текстов, есть еще и другие: таблички на дверях, названия кабинетов, планы пожарной эвакуации, правила пользования лифтом, разнообразная навигация по поликлинике. Кажется бы, мелочи, всем все понятно, но в реальной ситуации незнание, непонимание и недопонимание могут сыграть решающую роль. Вот лишь некоторые примеры текстов, которые носители языка, может быть, даже не замечают, но для иностранцев это *terra incognita*: *Регистратура / Оформление больничных листов / Администрация / Зав. поликлиникой / Главный врач / Платные услуги / Процедурный кабинет / Забор крови / План эвакуации при пожаре / Запасный выход / Кабинет флюорографии / Зал аппаратного лечения / Массажный кабинет / Службное помещение / Только для персонала* и др. Между тем, знание даже такого минимума позволяет иностранцу чувствовать себя намного увереннее.

Незнакомы иностранным учащимся и названия многих других реалий, в изобилии представленных в обычной поликлинике: *охрана, охранник, пост охраны; кулер, одноразовый стаканчик; халат, бахилы, гардероб, раздевалка, номер (номерок)*, тут же обычно и устрашающее предупреждение: *За потерю номерка штраф ... рублей; пост* (новая реалья российской поликлиники – обычно в словосочетаниях: *узнайте на посту, передайте на пост*). *Талон (талончик); банкомат; электронная запись*.

Необходимо ввести в активный словарь названия должностей медицинских работников (*зав. отделением, зав. поликлиникой, врач, участковый врач, дежурный врач, медсестра, старшая медсестра, фельдшер*) и основных документов, которые могут потребовать при записи (*паспорт, прописка, полис, пенсионное удостоверение, справка*).

Важно отметить и то, что ряд указателей представляет собой распространенные предложения официально-делового стиля речи, что также вызывает у иностранных учащихся трудности при восприятии подобного текста: *Правила предоставления платных медицинских услуг находятся в регистратуре. / Информация, лицензия, закон о защите прав потребителей находятся в регистратуре поликлиники. / Книга жалоб и предложений находится в администрации.*

В объявлениях обычного медицинского центра или поликлиники реализуются различные речевые акты. Это, например:

1) указания и рекомендации при входе (*Вытирайте ноги, надевайте бахилы / Обращайтесь к дежурному врачу / При пожаре звоните с мобильного телефона 112 / При пожаре разбить стекло, звонить по телефону..., нажать на кнопку*);

2) предупреждение при выходе (*Не забудьте снять бахилы / Не забывайте свои вещи / Не оставляйте вещи без присмотра / За оставленные ценные вещи администрация ответственности не несет*);

3) предостережение (*Внимание: скользкий пол – часто сопровождается переводом на английский язык: caution wet floor*);

4) запрещение (*Не входить / Без вызова не входить / Вход запрещен / Не бросайте бумагу в унитаз*), в том числе имплицитное (*Только для сотрудников / Ожидайте вызова*).

Таким образом, чтобы помочь иностранным учащимся в реальной коммуникации, при посещении поликлиники, необходимо нарушить традиционный порядок изучения лексико-грамматических тем и расширить их словарный запас, введя в него необходимые лексические единицы. В данном случае работа на опережение диктуется важностью материала: его знание абсолютно необходимо не только для жизни, но и для выживания в незнакомом городе в условиях неродной языковой среды.

Kasyanova V.M.

REAL COMMUNICATION IN LANGUAGE SURROUNDING: DIFFICULTIES AND WAYS OF SOLUTION

The article discusses difficulties in real communication of foreign students with native speakers. The principle of situational-thematic training, traditional in Russian as a foreign language methodology, is deepening in relation to specific vital situations, in particular, related to the protection and safety of life. The necessity of using the technique of outrunning introduction of lexical and grammatical units in order to prevent possible negative consequences caused by inadequate reactions of native speakers is noted.

Keywords: Russian as a foreign language, verbal communication, situational approach, methodology of advancing the introduction of lexical and grammatical units.

<https://doi.org/10.29003/m1868.978-5-317-06537-9/87-89>

Киржанова Светлана Викторовна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

kirzh@mail.ru

ОТ МИКРОТЕКСТА К ЛЕКЦИИ (ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ-БАКАЛАВРОВ И ПОСЛЕДУЮЩЕЙ РАБОТЫ С НИМ)

В статье описывается опыт создания учебного пособия по химии для китайских студентов-бакалавров, изучающих специальность на русском языке в условиях внеязыковой среды. В статье также отражен опыт апробации пособия в течение двух семестровых курсов. Особенность пособия заключается в том, что материал по изучаемому предмету был предложен специалистом-предметником в виде микротекстов, содержащих минимальную информацию будущих лекций конкретного лектора. Материал, обеспечивающий формирование языковой, речевой и коммуникативной компетенций учащихся, дополнен преподавателем-русистом.

Ключевые слова: профессионально ориентированный текст, языковая профильная подготовка, язык специальности, конспект лекции, интенсив.

Цель данной статьи – описать опыт создания и результаты апробации пособия по химии для китайских студентов, обучающихся на факультете ФНМ (факультет наук о материалах) в совместном китайско-российском университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне.

В условиях ускоренного изучения русского языка с нуля и форсированного погружения в специальность данное пособие является результатом запроса специалиста-предметника для подготовки к конкретному лекционному курсу с семинарами. Как говорит И.В. Одинцова, один из создателей концепции этой линии пособий, «учебный материал книг по языку специальности, по сути, стал конспектом лекций предметных дисциплин с детально разработанным аппаратом языковых и речевых упражнений» [Одинцова].

Чтобы обеспечить в сжатые сроки уровень языковой компетенции по конкретной дисциплине, при создании пособия преподаватель-русист руководствовался следующими принципами:

1. Адресный принцип отбора материала. Микротексты были предоставлены преподавателем-специалистом. Они содержат минимум предметной информации, достаточной для подготовки к его интерактивной лекции, поскольку остальная информация будет дополнена им на собственных занятиях.

2. Принцип кооперации. Преподаватель-русист тесно работает с автором лекционного курса как до начала курса, так и в течение всего курса.
3. Принцип минимизации учебно-языкового материала. Предлагается лексико-грамматический минимум основных терминов и ключевых слов.
4. Принцип комбинированного подхода при введении нового материала: переводной и беспереводной подходы.
5. Принцип комплексного подхода в обучении всем видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению и письму на основе как адаптированных учебно-научных, так и аутентичных учебно-научных текстов.

В задачи преподавателя-русиста входило, во-первых, создание текстов нескольких типов: для изучения предмета; для языковой работы; для просмотрового чтения; для аудирования. Во-вторых, задача русиста заключалась в разработке системы упражнений для предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работы. Упражнения предтекстового этапа охватывают несколько уровней языковой системы: фонетико-интонационный – словообразование – грамматический (морфология и синтаксис). Притекстовые задания различаются в зависимости от дидактической задачи, которую выполняет текст. В случае языковых целей внимание учащихся концентрируется на особенностях самого текста или на определенных лексико-грамматических конструкциях. Если же целью является формирование предметных знаний, то внимание учащихся направлено на выявление и анализ новой информации. Послетекстовые задания разнообразны по своим функциям, но целью большинства из них является выработка различных репродуктивных и продуктивных навыков говорения и письма.

Вот образец задания с микротекстом, который дан преподавателем-специалистом в том виде, в каком он хотел бы его видеть.

Упражнение 17. Прочитайте микротекст 1. Отметьте предложения, указывающие на взаимную связь явлений.

Сдвиг равновесия

Перевод равновесной химической системы из одного состояния равновесия в другое называется сдвигом (или смещением) химического равновесия. Оно происходит под влиянием изменения термодинамических параметров системы. Направление сдвига химического равновесия определяется принципом Ла Шателье: если на систему в состоянии равновесия воздействовать извне, изменяя термодинамические параметры, то равновесие сместится в том направлении, которое ослабит эффект внешнего воздействия.

Введение данной текстовой единицы отвечает нескольким задачам сразу. Во-первых, происходит демонстрация лексико-грамматических средств для выражения взаимосвязи явлений. Во-вторых, этот текст имеет предметно-информационный характер, то есть формирует предметную компетенцию и готовит к восприятию будущей лекции. В-третьих, он несет функционально-коммуникативную нагрузку, мотивируя последующую речевую деятельность, поскольку данный текст не дает полную предметную информацию по теме. Как показал опыт, он вызывает у учащихся вопросы, связанные с изменениями термодинамических параметров.

Таким образом, в данном пособии микротекст часто не просто играет дополнительную роль в системе упражнений, подготавливающих к восприятию, анализу и последующей репродукции основного текста, а так же, как и базовый текст, участвует в формировании необходимых знаний по изучаемому курсу.

Список литературы

1. Добровольская В.В. Методика преподавания русского языка как неродного. // Слово. Грамматика. Речь. Выпуск XVIII: Сборник научно-методических статей по преподаванию РКИ. Москва: МАКС Пресс, 2017.
2. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. Издательство Московского университета, 1987.
3. Одинцова И.В. Лингводидактическая модель обучения русскому языку в совместном университете МГУ-ППИ (КНР). // Русский язык и литература в контексте глобализации: VI Международная научно-практическая конференция, посвященная 50-летию МАПРЯЛ. Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 16–17 ноября 2018 г. Сборник статей. М.: Издательство «Научный консультант», 2019.

Kirzhanova S.V.

FROM MICROTTEXT TO LECTURE (ON THE EXPERIENCE OF A PROFESSIONALLY ORIENTED MANUAL FOR FOREIGN UNDERGRADUATE STUDENTS)

The article describes the experience of making a textbook on chemistry for undergraduate students studying a specialty in Russian in a non-linguistic environment. The feature of the manual is that information, subject material address specified by a specialist subject teacher. This scientific and educational material like as micro lecture notes of future lectures. The material providing formation of language, speech and communicative competence of students is added by the teacher of Russian language.

Keywords: professionally oriented text, language training, language specialty, lecture notes.

<https://doi.org/10.29003/m1869.978-5-317-06537-9/89-92>

Ковалева Софья Юрьевна

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

kovalyova-sy@pfur.ru

Аду Светлана Сергеевна

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

adu-ss@pfur.ru

УЧЕТ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ (НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ ИЗ СТРАН ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ)

Аудирование представляет собой самый сложный вид речевой деятельности, поэтому преподаватели находятся в постоянном поиске тех приемов, которые помогут иностранцам сформировать необходимые навыки и умения. Этноориентированное обучение русскому языку – одно из направлений методики преподавания РКИ, которое позволяет применять на практике методы и приемы, облегчающие обучающимся из того или иного региона/страны быстрее и эффективнее овладеть иностранным языком.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, аудирование, обучение аудированию, этноориентированное обучение, иностранные слушатели из стран Латинской Америки.

Не вызывает сомнения тот факт, что аудирование как вид речевой деятельности является самым сложным, поэтому преподаватели русского языка как иностранного (далее – РКИ), впрочем, как и любого другого иностранного языка, находятся в постоянном поиске тех приемов, которые помогут иностранцам сформировать необходимые навыки и умения. Этноориентированное обучение русскому языку представляет собой одно из направлений методики преподавания РКИ, позволяющее применять на практике методы и приемы, которые облегчают учащимся из того или иного региона/страны овладение иностранным языком [1]. Согласно основным положениям этнолингводидактики, повысить эффективность преподавания русского языка как иностранного можно, если учитывать этнообразовательные традиции учащихся [4]. Например, латиноамериканским слушателям свойственна общая медлительность и неторопливость, следовательно, работу по обучению аудированию нужно строить в посильном для латиноамериканцев темпе. Они испытывают трудности при адаптации к длительным психическим нагрузкам, в частности к учебным, поэтому работа по обучению аудированию не должна быть растянута по времени в рамках одного занятия. В то же время раскованность и непринужденность, свойственная учащимся из стран Латинской Америки, позволяет им достаточно легко выходить в живую речь в процессе послетекстовой работы. Однако этому этапу предшествует большая работа по восприятию и переработке информации, полученной в процессе аудирования. Корректно организованная система упражнений активизирует при этом деятельность учащихся.

Рассмотрим в качестве примера одну из моделей урока по обучению латиноамериканских слушателей аудированию. Несомненно, аудирование связано с другими видами речевой деятельности – таким образом, в уроке реализуется принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Такая модель позволяет в пределах одного аудиторного занятия уделить должное внимание всем видам речевой деятельности (кроме чтения, о нем речь пойдет ниже). В каждом уроке содержится примерно одинаковое количество упражнений на развитие навыков аудирования, говорения и письма. Причем упражнения, направленные на формирование навыков говорения, предшествуют письменным заданиям, что положительно влияет на качество записи информации. Следует отметить, что разнообразие упражнений не дает развиваться монотонности на уроке и вызывает интерес у студентов.

Обучение аудированию ведется на материале страноведческих текстов. Выбор конкретной тематики обусловлен эстетическими, познавательными и коммуникативными потребностями учащихся. В современных учебниках по русскому языку для подготовительных факультетов широко представлена тематика таких текстов (город, университет, музеи, ученые и деятели культуры). Кроме того, для обучения латиноамериканцев аудированию часто используются шутки: у них развито чувство юмора. Можно предложить слушателям из стран Латинской Америки адаптированные проблемные произведения русских писателей А.П. Чехова, К.М. Станюковича, А.И. Куприна, К.Г. Паустовского и т.д.

При выборе учебного материала необходимо учитывать этнопсихологические особенности латиноамериканских слушателей и их этнообразовательные традиции [4]. Важность этого требования подтверждается практикой работы с художественными текстами. Так, например, интересно отношение латиноамериканских студентов к событиям, описанным в рассказе А.И. Куприна «Куст сирени». Поскольку они склонны к авантюрным поступкам [5], то приветствуют находчивость Верочки, которая помогла мужу сдать экзамен. С другой стороны, латиноамериканцы религиозны и уважительно относятся к более старшим и к своим учителям [5], поэтому они осуждают Алмазова за обман старого профессора. В целом они воспринимают рассказ с интересом, он вызывает жаркую дискуссию о нравственности героев еще и потому, что семья, отношения в семье и положение в обществе – главные ценности латиноамериканцев [5].

Работе над аудиотекстом предшествует чтение текста. Согласно принципам взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, «развитие одного вида способствует развитию других» [2]. Кроме того, чтение и аудирование являются рецептивными видами речевой деятельности, и навыки, полученные при обучении чтению, облегчают формирование навыков аудирования. Так, например, прочитав текст о Москве и проведя работу над его структурой, студент готов к аудированию текста о другом городе, например о Петербурге. Как известно, обучение разным видам речевой деятельности ведется на общем языковом материале. Это облегчает понимание звучащего текста и тем самым повышает мотивацию при обучении аудированию.

Работа с аудиотекстом начинается с предтекстовой беседы. Цель беседы – ввести учащегося в тему, связать предшествующий материал с последующим и снять психологический барьер, который возникает при таком сложном виде работы, как аудирование. Предтекстовая беседа обращена к личности обучаемого [3]. Очень важно в латиноамериканской аудитории опереться на знания и опыт, полученные студентами на уроках и экскурсиях. Серьезную роль в проведении предтекстовой беседы играет наглядность: презентация портретов, пейзажей, видов городов и т.д. Её назначено – заинтересовать студентов темой будущего текста.

Новая лексика предъявляется перед слушанием текста в формате презентации. Слова и словосочетания приводятся в хронологической последовательности (по ходу развития сюжета). Это облегчает использование опорной лексики при пересказах.

Один из важных элементов работы над аудиотекстом – его предъявление. На начальном этапе обучения аудированию текст читается по частям. Проверяется понимание информации с помощью вопросов, предлагается дать название микротекстам.

Необходимо сказать несколько слов о способах предъявления информации. Важно, что текст не читается, а рассказывается. В процессе предъявления аудиотекста преподаватель поддерживает связь со студентами, видит их реакцию на воспринимаемую информацию, актуализирует интонацией наиболее значимые ее части, обращает внимание на употребление новой лексики. Так осуществляется связь с аудиторией, необходимая при таком сложном процессе, как аудирование.

Следующее задание может быть связано с работой над сложными грамматическими явлениями, которые изучаются в данный момент, – это, например, глаголы движения, возвратные глаголы, активные и пассивные конструкции, причастия и деепричастия.

Второе прочтение текста контролирует правильность выполнения этого задания и облегчает выполнение следующего упражнения: *слушайте начало предложения; закончите это предложение*. В процессе выполнения этого упражнения корректируются предложно-падежные формы, еще раз проговаривается, а значит, запоминается информация.

Очень важное место в работе над аудиотекстами занимает составление номинативного плана. При всей нелюбви латиноамериканских студентов к планированию [5] это задание необходимо включать, так как оно учит структурированию текста. Преподаватель может сформулировать это задание так, чтобы не звучало слово «план». Например: *слушайте текст и в паузы записывайте название микротекстов*.

Письменному изложению предшествует устный пересказ текста. Студентам предлагается передать текст с опорой на лексику и план. Работа ведется «по цепочке»: один студент начинает, другой продолжает... Целесообразность этого упражнения очевидна, потому что держит внимание всей аудитории: работой охвачена вся группа. Кроме того, проговаривание информации способствует правильной ее записи.

Работа над аудиотекстом играет важную роль в порождении самостоятельного монологического высказывания в устной и письменной формах. Заключительным этапом работы над аудиотекстом могут стать задания творческого характера: *подгото-*

вить сообщение или написать сочинение о родном городе, музее, писателе, ученом своей страны.

После работы над аудиотекстами сюжетного характера студенты получают задания, связанные с идеей рассказа. Например: как вы думаете, что хотел сказать автор этой историей? Как вы относитесь к фактам, о которых услышали? Какие мысли вызвала у вас эта история? О чем этот рассказ? Кто вам понравился больше всех? Правильно ли поступил герой? Что бы вы сделали на месте героя?

Безусловно, ответы на поставленные вопросы требуют высокого уровня владения языком, и преподаватель сам решает, какие вопросы стоит опустить, а какие предложить учащимся.

Итак, работа по обучению аудированию в латиноамериканской аудитории должна быть живой, интересной, активизирующей деятельность студентов. А потому модель урока по реализации принципа взаимосвязанного обучения представляется наиболее оптимальной для указанной группы обучающихся. Все вышеуказанные задания способствуют формированию навыков аудирования, говорения и письма.

Корректно организованная работа над аудиотекстом очень сплачивает группу, способствует развитию познавательных интересов учащихся и дает им возможность раскрыть свою индивидуальность, что особенно ценно для студентов из Латинской Америки.

Представленная модель урока соответствует этнопсихологическим особенностям латиноамериканских студентов и способствует интенсификации обучения учащихся.

Список литературы

1. Балыхина Т.М. От методики к этнометодике: поликультурные аспекты обучения русскому языку // Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур: сб. статей междунар. науч.-практ. конф., посвященной 50-летию РУДН. М.: РУДН, 2009. С. 11.
2. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка. М.: Русский язык, 1993. С. 93.
3. Ковалева С.П. Методические разработки по русскому языку для стажеров и аспирантов (на материале страноведения), аудиотексты. М.: МАДИ (ТУ), 2001. С. 4.
4. Пугачев И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам. М.: РУДН, 2011. 284 с. <https://present5.com/psixologicheskie-osobennosti-latinoamerikancev-latinoamerikanskij-etnos-raspolozhen-na/>
5. Резников Е.Н. Этнопсихологические характеристики студентов из стран Латинской Америки // Вестник РУДН. Серия «Педагогика и психология». 2009. № 3. С. 13–20.

Kovaleva S.J., Adu S.S.

CONSIDERATION OF ETHNOPSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS IN TEACHING LISTENING (ON THE EXAMPLE OF STUDENTS FROM LATIN AMERICA)

Listening is the most difficult type of speech activity, so teachers are constantly looking for techniques that can help foreigners to form the necessary skills. Learning Russian – one of the areas of teaching methods RCT, which allows to practice the techniques and methods that facilitate students from a particular region/country faster and more efficient learning of foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, listening, listening training, ethno-oriented training, foreign students from Latin America.

<https://doi.org/10.29003/m1870.978-5-317-06537-9/93-96>

Котикова-Сабайда Светлана Владимировна
Белорусский национальный технический университет
Минск, Беларусь
sabaida@tut.by

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ-ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ С УЧЕТОМ МЕТОДИЧЕСКИХ УСТАНОВОК И РЕКОМЕНДАЦИЙ Е.А. БРЫЗГУНОВОЙ

В статье затрагиваются некоторые вопросы обучения иностранных учащихся русскому произношению, при этом внимание акцентируется на необходимости неукоснительного соблюдения основных методических рекомендаций и приемов, автором которых является Е.А. Брызгунова.

Ключевые слова: русское произношение, начальный этап, методические приемы и способы.

Одно из основных требований для выработки правильного иноязычного произношения – прочное усвоение звуко-артикуляционной базы изучаемого языка и овладение его фонологической системой. Такие системы идиоматичны по составу и структуре, специфично противопоставлены друг другу и реализуются в просодических и позиционных условиях, специфичных для каждого языка.

В основу обучения учащихся-иностранцев русскому произношению положена научная теория Е.А. Брызгуновой. Она определила основные линии, где возможны отклонения учащихся-иностранцев в русском произношении, показала наиболее типичные примеры таких отклонений, наметила пути их устранения и в целом разработала методику постановки каждого конкретного звука – ряд систематизированных приемов для прочного формирования слухо-произносительных навыков.

Одна из основных особенностей артикуляционной базы русского языка – переключение речевого аппарата с артикуляции звонких согласных на артикуляцию глухих. Поэтому Е.А. Брызгунова рекомендует предусмотреть постановку каждого согласного звука в различных позициях: 1) перед гласным; 2) перед сонорным; 3) между гласными; 4) на конце слова; 5) перед звонкими согласными; 6) перед глухими согласными; 7) противопоставляя смешиваемые согласные *д/т, в/ф, к/г, з/с, б/п* и др.

В высших учебных заведениях Беларуси на начальном этапе изучения РКИ используется следующая практическая учебная литература: учебно-методическое пособие «Русский язык как иностранный. Начальный этап» (авторы А.И. Лозовская, Е.В. Тихоненко); учебник «Дорога в Россию» (авторы М.М. Нахабина и др. М., 2017); кроме того, в целях более широкого представления общей картины обучения русскому произношению учащихся-иностранцев на современном этапе развития методической мысли нами был проанализирован вводно-фонетический курс учебника «Прогресс» (авторы Н.И. Соболева и др. М., 2009).

Анализ практического материала в данной учебной литературе показывает, что в них при формировании слухо-произносительных навыков игнорируются вышеуказанные фонетические позиции.

Так, например, Е.А. Брызгунова отмечает, что усвоение твердого и мягкого согласного *л* вызывает затруднение у представителей очень многих языков, поэтому при формировании слухо-произносительных навыков необходимо предусмотреть упражнения общего типа в различных сочетаниях:

- с гласными а) в безударных и ударных слогах; б) в конце слова;
- в) с предшествующими и последующими согласными;
- на противопоставление твердого и мягкого согласного *л* в различных сочетани-

ях: а) в сочетании с гласными; б) в конце слова; в) с предшествующими и последующими согласными;

- на противопоставление твердых и мягких согласных *л* и *н* в различных сочетаниях: а) с гласными; б) с последующими и предшествующими согласными;

- на противопоставление твердых и мягких согласных *р* и *л* в различных сочетаниях: а) с гласными; б) с последующими и предшествующими согласными.

Практический материал фонетического курса учебника «Прогресс», предназначенный для формирования слухо-произносительных навыков твердого и мягкого согласного *л*, содержит следующие словоформы: *алло, английский, апрель, белый, библиотека, бел, биолог, биология, больница, большая, большие, большое, большой, вилка, геолог, глаз, глаза, делаем, делает, делаете, делаешь, делай, делайте, делать, делаю, елка, если, журнал, журналы, июль, лаборатории, лаборатория, лампа, лекция, лекции, летом, летчик, Ли, Лиля, лук, лыс, люди, люк, маленькая, маленькие, маленький, маленькое, молоко, неправильно, Ольга, пальто, пел, плащ, плеер, плохая, плохие, плохо, плохое, площади, площадь, по-английски, пожалуйста, поликлиника, полка, полька, понедельник, правильно, преподаватели, преподаватель, самолет, сколько, слева, словари, словарь, соль, специалисты, спортзал, спортклуб, стол, столица, столовая, столы, столько, стулья, только, троллейбус, улица, факультет, фамилия, филолог, философ, фильм, хлеб, холодно, человек, школа, школьник, яблоки, яблоко.*

Аналогичен и дидактический материал фонетического курса в учебно-методическом пособии «Русский язык как иностранный. Начальный этап» и учебнике «Дорога в Россию». Таким образом, можно говорить о недостаточности учебного материала: многие требуемые фонетические позиции отсутствуют, фонетические образцы и примеры предъявляются бессистемно.

Одна из специфических черт русской фонологической системы – типичное стечение согласных, характерное как для односложного, так и для многосложного слова. Односложное русское слово может содержать до шести согласных и одну гласную: *вдруг, взгляд, всплеск*. По соотношению гласных и согласных выделяют четырнадцать моделей односложного русского слова. Для многосложных русских слов характерны стечения двух, трех, четырех, пяти согласных.

Стечения двух, трех и четырех согласных возможны как в начале, так и в середине русского слова: *класть, крикнуть, взрывной, вскрикнуть, вскрыть; простой, пустяк, красный, раствор, открыть, государственный, свойственный, свидетельство*.

В научной фонетической литературе отмечено, что при стечении трех согласных прослеживается их четкая последовательность; выделяется небольшой круг согласных – постоянных членов стечения согласных; строго определены позиционные возможности стечения согласных в начале, в середине и в конце слова. Например, Е.А. Брызгунова отмечает, что почти во всех стечениях трех согласных в начале слова встречается постоянный компонент [вз], [фс]: *вдохнуть, взлететь, взмахнуть, вскочить, вспомнить, встать*.

Широко распространены в начале и середине русского слова стечения трех согласных [стр], [спр], [скр], [спл]: *страна, строка, спрягать, скрывать, сплотить, оркестровка, остров*.

В конце слова распространено сочетание [стр]: *оркестр, реестр, магистр*.

В начале и середине русского слова возможны стечения из четырех согласных. Они состоят из однотипных моделей: [вз], [фс] + смычный + сонорный: *встретить, вскрикнуть, всплакнуть, вздрогнуть, взглянуть*.

Стечения четырех согласных в середине слова также характеризуются постоянными компонентами:

1) согласные *т, н, к, ф, м, л, н, р, й* + стечение [ств]: *детство, потомство, зна-*

комство, свидетельство, женственный, дарственный, свойство, зазнайство.

2) согласные *п, ф, к, т, н* + стечение [стр]: *абстракция, Австрия, экстравагантный, надстроить*.

В середине русского слова встречаются также стечения четырех согласных [кспр], [кспл]: *экспроприировать, эксплуатировать*.

Менее всего вариантов стечения согласных – в конце русского слова, наиболее типичны [рк], [рм], [ск], [тр], [рт], [ст], [нт], [зм]: *парк, корм, риск, Пётр, спорт, мост, темп, фундамент, документ, власть, оптимизм*. Чаще всего в стечении двух согласных в конце слова встречается сонорный.

Многие стечения согласных, невозможные в отдельном слове, отмечаются на стыке слов. При постановке русского произношения рекомендуется предусмотреть практический материал, содержащий словосочетания с предлогами: *к родным берегам, в поздний час, с верным другом, от взгляда, над кромкой, в строке*.

Стечение гласных в слове нехарактерно для русского языка, но оно широко представлено на стыке слов: *она обещала, Таня открыла окно / откровенно и умно*.

Фонетический материал учебника «Прогресс» включает следующие словоформы со стечением трех согласных в слове: *английский, быстро, завтрак, завтракать, институт, куртка, куртки, листья, компьютер, Москва, открытка, по-арабски, сестра, сестры, справа, страна, страны, студентка*.

В предъявляемом фонетическом материале учебно-методического пособия «Русский язык как иностранный. Начальный этап» также ограничено количество словоформ для формирования слухо-произносительных навыков. Это: *Александр, Андрей, встреча, здравствуй, здравствуйте, завтра, завтрак, иностранец, иностранцы, искусств, кастрюля, куртка, лингвистический, медицинский, медсестра, официантка, портфель, студентка, студентки, транспорт, центр*.

Фонетический материал на стечения четырех и пяти согласных не предусмотрен.

Таким образом, анализ рассмотренной литературы позволяет констатировать: в ней отсутствует учебный материал, необходимый, чтобы а) продемонстрировать особенности артикуляционной базы русского языка, б) помочь учащимся в развитии специфичных для русского языка слухо-произносительных навыков.

Считаем необходимым при разработке практического фонетического курса подготовить большой объем учебного практического материала, учитывая особенности как артикуляционной базы, так и фонологической системы русского языка: представить упражнения на стечения двух, трех, четырех согласных в односложных словах; на стечения двух, трех, четырех, пяти согласных в многосложных словах; на стечения гласных в слове и на стыке слов; на отработку словосочетаний с предлогами. Это позволит во многом предупредить и устранить отклонения, связанные с трудностями произнесения слов, сформировать и закрепить у учащихся навыки правильного русского произношения, выработать понимание на слух слитного произношения.

Список литературы

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию. Базовый уровень. Учебник русского языка. М., 2017. 256 с.
2. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. 3-е изд. М., 1975. 281 с.
3. Лозовская А.И., Тихоненко Е.В. Русский язык как иностранный. Начальный этап. Учебно-методическое пособие. Минск, 2010. 288 с.
4. Соболева Н.И., Волков С.У., Иванов А.С. Прогресс. Базовый уровень. М., 2009. 276 с.

Kotikova-Sabayda S.V.

**TEACHING RUSSIAN PRONUNCIATION TO FOREIGN STUDENTS,
BASED ON THE METHODOLOGICAL INSTALLATIONS
AND RECOMMENDATIONS
OF E.A. BRYZGUNOVA**

The article touches on some issues of teaching foreign students to Russian pronunciation, while the focus is on the need for strict observance of the main methodological recommendations and techniques, the author of which is E.A. Bryzgunova.

Keywords: Russian pronunciation, initial stage, teaching methods and methods.

<https://doi.org/10.29003/m1871.978-5-317-06537-9/96-99>

Крушинская Татьяна Федоровна

Академия гражданской защиты МЧС России

Химки, Московская область, Россия

krushinskaya_tf@mail.ru

**АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматриваются проблемы разработки методологической основы подготовки иностранных военнослужащих для успешного прохождения обучения в системе образования МЧС России. Полноценное овладение специальностью, учебно-профессиональное, повседневно-бытовое и культурное общение в условиях русскоязычной среды слушателей-иностранцев невозможно без реализации андрагогического психолого-педагогического подхода, призывающего следовать принципам образования взрослых. Для реализации андрагогического подхода на кафедре педагогики и психологии АГЗ МЧС России разработано пособие, которое содержит задания не только репродуктивного, но и творческого, проблемного характера.

Ключевые слова: андрагогика, обучение иностранцев, сотрудник МЧС, интерактивные методы.

Задача формирования навыков общения на русском языке у иностранных обучающихся актуальна для системы образования МЧС России, так как полноценное овладение специальностью, учебно-профессиональное, повседневно-бытовое и культурное общение в условиях русской языковой среды курсантов-иностранцев и слушателей-иностранцев невозможно без реализации общей цели обучения иностранному (русскому) языку – формирования необходимых языковых и речевых умений в чтении, аудировании, говорении и письме. Это связано с тем, что у сотрудников МЧС любого уровня большая часть рабочего времени связана с общением. При организации деятельности личного состава в повседневной жизни и в условиях чрезвычайных ситуаций, а также при оказании помощи гражданам в экстремальных ситуациях высокопрофессиональному сотруднику МЧС очень важно правильно понимать чужую речь, убедительно строить свое высказывание с ориентацией на различные слои населения.

Важность задач, стоящих перед сотрудниками МЧС, побуждает преподавателей русского языка искать наиболее эффективные методы обучения, которые гармонизируют процесс обучения взрослых людей. Методологической основой обучения иностранцев в АГЗ МЧС России является андрагогический подход.

Термин «андрагогика», обозначающий образование взрослого мужчины (с греч. andr, andros (в род. падеже) – «взрослый мужчина»; agogos – «руководитель, лидер, ведущий»), был впервые использован Александром Каппом, немецким историком эпохи Просвещения, еще в первой половине XIX века, но не нашел распространения в среде педагогов, так как изучение проблем и закономерностей образования взрослых не вызвало интереса в научной среде. Против выделения предмета андрагогики выступил И. Ф. Гербарт, который считал, что так наука узаконит «вечное несовершенство». Лишь в XX веке термин «андрагогика» широко распространился сначала в Европе, а потом и в России. В 1950-е гг. выходит труд «Введение в андрагогику: основные вопросы в образовании взрослых». Его автор, немецкий учитель Франц Поггелер, возродил термин как название для отдельной области знаний.

В настоящее время, несмотря на продолжающуюся дискуссию в научных кругах, андрагогику логично считать отраслью педагогики, не противопоставляя ей: термин «педагогика», несмотря на происхождение от греч. paidos – «ребенок», сегодня означает науку о воспитании и обучении человека.

М.Ш. Ноулз, американский педагог, в 90-е годы в своих трудах по андрагогике сформулировал принципы обучения взрослых:

- взрослые способны и могут участвовать в планировании и оценивании результатов обучения;
- жизненный опыт служит основой для учебной деятельности взрослых;
- взрослые заинтересованы в изучении материала, который имеет непосредственное отношение к их работе и влияет на работу и личную жизнь;
- обучение взрослых направлено на решение проблем, а не на освоение контента научной дисциплины [4: 168].

Исследование Пауля Балтеса «Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни» представляет собой глубокий анализ психологической структуры мудрости и ее соответствия определенным периодам жизни человека. Оно помогает понять, что в процессе обучения взрослых необходимо использовать именно жизненный опыт.

Андрагогический подход предъявляет определенные требования к осуществлению педагогической деятельности: акцент переносится с преподавания на учение, с воспитания на самовоспитание, с развития на саморазвитие, с психологической подготовки к жизни на социализацию. «Зрелая личность в процессе развития самостоятельно делает свой выбор и благодаря этому меняет и самое себя», – подчеркивает С.Г. Вершловский [2: 292].

При обучении иностранных студентов и слушателей в российских вузах необходимо: а) рассматривать методы обучения в вузе под углом зрения гуманистической парадигмы образования, которая в XXI веке является ведущей в России, б) учитывать, что специфика обучения в вузе связана с более активной позицией обучающегося в образовательном процессе.

Основная задача курса «Русский язык как иностранный» в АГЗ МЧС России – подготовить выпускников образовательного учреждения МЧС России к письменной и устной деловой коммуникации на русском языке и успешному общению при проведении служебных совещаний, сформировать навыки произнесения воздействующей, убеждающей речи.

Учебное пособие, разработанное на кафедре педагогики и психологии АГЗ МЧС России «Стилистика речи сотрудников МЧС», содержит необходимую теоретическую информацию (лингвистическую, психолингвистическую, профессиональную), практиче-

ские задания, направленные на овладение различными речевыми жанрами, а также вопросы и задания не только репродуктивного (например, анализ текста), но и творческого (например, подготовка выступлений), поискового, проблемного характера. «Важное значение в деятельности человека, работающего с людьми, имеет тип поведения, поэтому в пособии достойное место отведено формированию уверенного поведения» [3: 221].

К специфическим методам обучения андрагогика относят рефлексию, моделирование, проектирование, интерактивные методы.

К основным формам интерактивных занятий относятся: интерактивная экскурсия; деловая игра; круглый стол; мозговой штурм; дебаты; фокус-группа (метод сбора информации – глубинное интервьюирование группы респондентов); метод кейса (анализ конкретных ситуаций); учебная дискуссия; тренинг.

В учебном пособии «Процесс обучения: традиции и инновации», изданном в АГЗ МЧС России, подробно описаны основные активные и интерактивные методы обучения.

Методы обучения при андрагогическом подходе к обучению характеризуются наличием коммуникации, рефлексии, активной работы мышления. Дидактический материал включает пословицы, афоризмы, притчи, которые настраивают обучающихся на диалог.

На занятиях применяются тексты, которые побуждают рассуждать, анализировать целесообразность какой-либо разработки. Приведем текст, предложенный для работы на занятии: *Дизайнеры из США придумали и воплотили в жизнь персональный гаджет – спасательный браслет. Он разработан специально для тех, кто плохо плавает. В браслет встроены воздушный мешок. Чтобы его активировать, нужно всего лишь нажать на металлическую кнопку. За считанные секунды баллоны, идущие в комплекте с браслетом, наполняют мешок воздухом...* [1: 19].

Глубокое знание русского языка в дальнейшем будет необходимо офицерам-иностранцам, обучающимся сейчас в учебных заведениях системы МЧС России, для осуществления всестороннего профессионального сотрудничества по предупреждению и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. Успешная подготовка специалиста МЧС предполагает не только изучение определенного набора дисциплин, приобретение тех или иных знаний, навыков и умений, но и речевое взаимодействие в условиях бесконечного разнообразия социальных отношений, опирающихся на умение формулировать свои мысли и понимать окружающих.

Список литературы

1. Браслет Kingii // Академия гражданской защиты МЧС России. 2018. № 20. С. 19.
2. Вершловский С.Г. Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования. 2013 № 2. С. 285–297.
3. Крушинская Т.Ф. Преподавание интегративных дисциплин в вузе // Архитектура университетского образования: современные университеты в условиях единого информационного пространства Сборник трудов III Национальной научно-методической конференции с международным участием. Под ред. И.А. Максимцева, В.Г. Шубаевой, Л.А. Миэринь. 2019. С. 218–225.
4. Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике / А.И. Кукуев. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. 328 с.

Krushinskaya T.F.

ANDRAGOGICAL APPROACH TO TRAINING OF FOREIGN MILITARY PERSONNEL TO THE RUSSIAN LANGUAGE

The article deals with the problems of developing the methodological basis for successful training of foreign servicemen in the education system of the EMERCOM of Russia. Full-fledged mastery of the specialty, educational and professional, everyday and cultural communication in the Russian-speaking environment of foreign students is impossible without the implementation of andragogical psychological and pedagogical approach, calling to follow the principles of adult education. To implement the andragogical approach at the Department of pedagogy and psychology AGZ EMERCOM of Russia developed a manual that contains tasks not only reproductive, but also creative, problematic nature.

Keywords: andragogy, training of foreigners, EMERCOM officer, interactive methods.

<https://doi.org/10.29003/m1872.978-5-317-06537-9/99-104>

Мичурина Елена Викторовна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

michella@yandex.ru

Пращук Наталья Игоревна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

natasha30163@mail.ru

РИТМ. ЗВУК. ТЕКСТ

(Памяти профессора Г.В. Колосницыной)

В статье рассматриваются разработанная профессором Галиной Васильевной Колосницыной ритмико-динамическая система и основные принципы обучения иностранным языкам (в нашем случае РКИ), опирающиеся на данную систему.

Ключевые слова: ритмико-динамическая система, ритм, звук, эмоциональная память, мнемическое знание, дискурс.

Колосницына Галина Васильевна (1937–2018). Кандидат педагогических наук (1977), доктор педагогических наук (1993). Галина Васильевна Колосницына занималась в основном разработкой новой технологии обучения на суггестивно-ритмической основе.

Многие учебники и учебные пособия Колосницыной, которые актуальны и сегодня, созданы на базе этой технологии. Наиболее ярким примером может служить комплекс «Ритмы России». В этом комплексе заложена технология обучения на ритмической основе, которая позволяет добиться целостности и гармонии при использовании разнообразных стратегий и тактик обучения. В системе упражнений, текстов, полилогов реализуется синтез речевого, музыкального и физического ритмов. Именно Ритм, организующий всю речевую деятельность человека, максимально способствует погружению в языковую среду. Литература, культура, реальное общение строятся на основе ритмических формул языка, в нашем случае русского, поэтому в комплексе «Ритмы России» тесты-полилоги звучат как музыкальные произведения с характерным русским ритмико-мелодическим рисунком.

ГОТОВИМСЯ СНИМАТЬ ВИДЕОФИЛЬМЫ

Почитаем, пофантазируем. Это нам поможет подготовиться к съемкам фильма.



-Где эта улица,
где этот дом,
где Шереметьевский аэродром?
Не та это улица,
не тот этот дом,
не Шереметьевский аэродром.

-Ух ты! До чего сильный ветер. Просто ураган. Не удивительно, что наш самолет занесло куда-то, совсем не понятно куда.
-Что это за город?

-Ну уж, конечно, не Москва.
-Что это за аэродром?
-Ну уж, конечно, не Шереметьево.
-Где же это мы оказались?
-А вот и какие-то люди показались, давайте спросим.
-Извините. Вы не скажете, как называется этот город? И что это за аэродром - такой странный?
-Аэродром только что построили, он совсем новый. Уникальная конструкция! А город, конечно же, Москва. Но вы, дорогие гости, выглядите, действительно, странно.
-А нам кажется, что вы выглядите как-то не так. И говорите вы как-то странно.
-Но мы вас хорошо понимаем... Значит, вы говорите по-русски. Вы русские?
-Русские?! Это еще что такое! Что значит "говорить по-русски?" Мы об этом ничего не знаем, ничего не слышали. Когда же это было такое?
-Как это, когда? Ну, в наше время, в нашем XX веке: кто-то говорит по-русски, кто-то говорит по-французски, кто-то по-испански, по-итальянски, а кто-то по-китайски.
-Ах, вот оно что?! Вы из XX века?! Тогда все понятно. Однако вы неплохо сохранились. А у нас здесь уже XXIX век. Если говорить абсолютно точно, 2898 год. Приятно познакомиться.
-Значит, вы из будущего? Фантасмагория! Но почему-то мы с вами так похожи...
-Та-а-ак! Значит, вы ничего не слышали о философии "общего дела"? Ничего не знаете о великом философе Н.Ф. Федорове?! А производите впечатление интеллигентных людей.
-Ну, уж объясните вкратце.
-Все очень просто. Здесь, у нас, весьма успешно была реализована гениальная идея Н.Ф. Федорова: вернуть всех умерших предков на Землю. Вот

Таким образом, учебный комплекс помогает расширить границы эмоциональной памяти, которую называют самой прочной памятью человека.

Активизировать творчество могут лишь различные формы эмоций. Весь многолетний опыт обучения иностранным языкам, в частности РКИ, показывает, что эмоциональное соучастие, сотворчество обучаемого в учебном процессе расширяет его возможности

усвоения материала. Это прежде всего зависит от психологическо-эмоциональной обстановки на уроке, которая должна быть комфортной для всех в процессе обучения.

Если преподаватель не обращается к личному опыту обучаемых, если они панически боятся ошибок, то процесс обучения превращается в «натаскивание» на сдачу тестов, экзаменов – репетиторство в худшем смысле этого слова.

На протяжении многих лет психологи и педагоги в процессе обучения иностранным языкам пытаются оживить в учащемся чувство звука, ритма, мелодии, обращаясь к его природе. Разработанная Колосницыной ритмико-динамическая система – это еще одна попытка обучения такого рода с опорой на звуковые образы. Благодаря звучащим образам полученная информация хранится в ассоциативной памяти и легко из нее извлекается.

В ритмико-динамической системе обучения акцент ставится на связи речевых ритмов с музыкальными природными ритмами. Давно известно, что человеческий голос – самый мощный и впечатляющий музыкальный инструмент. В школах древнего мира была тщательно разработана наука о звуке. В ее основе лежал постулат о вибрации, что в современной науке определяется как ритм. В исследованиях, посвященных музыке природы, звук рассматривается как сильное экспрессивное средство, абсолютно равное самой музыке. Повторение звуков создает эффект эха. Этот эффект широко используется в ритмико-динамической системе обучения.

Например, в вводно-фонетическом курсе при усвоении твердых и мягких согласных студенты делятся на две группы. Одна группа пропевает громко, резко и высоко твердые согласные, а другая – те же согласные, но тихо, мягко и низко. Пропетые слоги, слова, фразы не просто запоминаются, а «присваиваются» студентами. В конце вводно-фонетического курса после соответствующей музыкальной обработки диалогов студенты могут практически дословно записать небольшой диктант-диалог.

Например:

- Кто это?
- Это Виктор и Ирина.
- О, Ирина-балерина?
- Да, Ирина-балерина.
- А кто Виктор?
- Он доктор, дантист. Прекрасный специалист.
- Они муж и жена?
- Да, у них прекрасная семья.

Эти диалоги можно разыгрывать, лексический материал может дополнять, исполнение диалогов проходит в хорошем темпе с жестикуляцией.

Мы видим, как в результате использования таких приёмов активно развивается оперативная память учащихся. Можно считать, что формируется мнемическое знание. Мы начинаем небольшими шагами формировать у иностранного студента русский мнемический культурный дискурс.

Решая проблему гармонизации учебной среды, Колосницына использует в ее организации чувственно-эмоциональную сферу. Сама природа дискурса предопределяет обязательное включение этой сферы в учебный процесс.

Именно система дискурсного обучения позволяет реализовать современный принцип единого обучения языку и культуре. Как можно представить себе такое обучение? Конечно, это прежде всего рассмотрение учебных материалов с позиции реального дискурса.

Позволяет ли конкретный учебный текст ненавязчиво ввести студента в широкий контекст русской культуры? Думается, что в учебный текстовый материал и способы его презентации уже на начальном этапе обучения и тем более при достаточной подготовке

учащихся непременно необходимо включать яркие, эстетически воздействующие образы, не только литературные, но и музыкальные произведения.

Проиллюстрируем это примером из пособия: Артемьева И.П., Колосницына Г.В. Русское оперное искусство. Videокурс. Выпуск 2. Опера М.П. Мусоргского «Борис Годунов» по трагедии А.С. Пушкина.

Тревога.

*У Бориса тревожное предчувствие.
Он тревожится. У него тревожно
на душе, на сердце.
В его лице, в глазах тревога.
Борис везде видит убитого им
царевича.*

Надежда.

*Борис надеется на милость
Бога, он надеется на божью
милость. Борис надеется на
поддержку бояр.
Он надеется на любовь народа.*

Беспокойство

*Он беспокоится, как пройдёт церемония.
У него беспокойно на душе, на сердце.
Он не знает покоя из-за преступления.
Призрак царевича Дмитрия преследует его.*

Спокойствие (покой).

*У Бориса спокойно на душе.
В его душе покой и радость.
У него на душе «птицы поют».
Ничто не беспокоит его.*

Волнение.

*Борис волнуется, он не знает,
будут ли приветствовать его бояре.
От сильного волнения он не мог сказать
ни слова.*

Уверенность.

*У Бориса нет сомнений, что
он будет прекрасным царём.
Борис уверен в себе.
Он уверен в своих силах.*

Нервы.

*У Бориса плохое здоровье, «сдают нервы».
Он нервничает из-за того,
как пройдёт церемония, как пройдёт мир.*

Вера.

*Борису помогает вера в Бога.
Он верит в Бога, в милость
божью.*

- б) Найдите в этой сцене подтверждение правильности вашего выбора.
А какие чувства у вас вызывает Борис Годунов?
Какие слова много раз повторяются в приветствии народом царя?

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ РАБОТА

1. Трансформация из поэтического стиля в обычный, разговорный стиль.

Выберите из предложенных вариантов реплику адекватную образу:

- | | |
|-------------------------|-------------------------------|
| 1) Живо на колени! | 1) Давайте побыстрее! |
| | 2) Встаньте на колени! |
| | 3) Ну, быстро на колени! |
| 2) Смилуйся! | 1) Будь добр! |
| | 2) Окажи нам любезность! |
| | 3) Прости нас! Будь милостив! |
| 3) Живи и здравствуй! | 1) Будь здоров! |
| | 2) Живи долго и будь здоров! |
| | 3) Долгих тебе лет! |
| 4) Величай царя Бориса! | 1) Какой великий царь Борис! |
| | 2) Поздравьте царя Бориса! |
| | 3) Славьте царя Бориса! |

Именно такие включения, с точки зрения Г.В. Колосницыной, позволят обеспечить единое обучение иностранному языку и культуре, создадут необходимую гармонию раци-

онального и чувственного способов познания. По мнению Г.В. Колосницыной, нашей педагогической практике интересны и близки замечания известной итальянской художницы Элиды Кабасси:

«В процессе познания сливаются такие способы, как:

- наблюдение – субъект строит познавательные отношения с объектом, удерживая его вне себя;
- интерпретация – субъект эмоционально сливается с объектом;
- изобретение – субъект «отказывается» от обычного, знакомого ему объекта и приобретает свой».

Особую роль во всех этих способах познания приобретает «акцентуация внимания».

Отметим, что именно «акцентуация внимания», т.е. умение преподавателя давать установку на восприятие той или иной информации, в большой мере влияет и на способы познания.

Мы говорим об индивидуальных особенностях учащихся, увлекаемся проблемами познания, но часто забываем о роли преподавателя, его личности в процессе познания. Мы рассматриваем его как источник информации, а учащегося – как потребителя. Таким образом, мы сужаем поле личности, забывая, что личность – это динамичная, открытая, самонастраивающаяся система. Преподаватель должен давать установку на приятие знаний, создавать оптимальные условия для обучения и для реализации самых разных способов познания, сам эмоционально участвовать в процессе урока.

Итак, базовые принципы обучения иностранным языкам (в нашем случае РКИ) следующие: двуплановость процесса обучения; использование специальных методических приемов, направленных на масштабное восприятие языкового материала и его произвольное запоминание; создание благоприятного климата в коллективе путем личностного общения, коллективного взаимодействия, эффективного использования средств эмоционального воздействия; создание мотивации, стимулирующей рост речемыслительной активности.

Как нам кажется, к этому должен стремиться каждый преподаватель в процессе обучения.

Список литературы

1. Колосницына Г.В. и др. Интерактивный курс русского языка. Начальный этап обучения. М.: Изд-во МГУ, 1992.
2. Колосницына Г.В. Образ, музыка и речь в учебном процессе//Вестник ЦМО МГУ №7. Ч.1–2. Гибкие технологии обучения. М.: МГУ ЦМО, 2007. С. 34–39.
3. Колосницына Г.В. Звучащая природная среда в обучении иностранным языкам//Вестник ЦМО МГУ № 8. Ч. 1–2. Филология. Культурология, Педагогика. Методика. М.: МГУ ЦМО, 2008. С. 219–224.
4. Колосницына Г.В. Слушайте, повторяйте, пойте, говорите, пишите, читайте: Интерактивный фонетико-разговорный курс. М.: Русский язык, 2010.
5. Колосницына Г.В. Пути создания реального дискурса в обучении русскому языку как иностранному//Вестник ЦМО МГУ № 6. Ч. 1–2. Филология. Культурология. Методика. М.: МГУ ЦМО, 2006. С. 39–42.
6. Профессора и доктора наук МГУ им. М.В. Ломоносова; Биографический словарь 1997. Серия «Архив московского университета». М.: Книжный дом «Университет», 1998. 680 с.
7. Ритмы России: Учебник русского языка для иностранцев. Вып. 1. М.: МГУ ЦМО, 1996.
8. Русское оперное искусство. Видеокурс. Вып. 2. М.: МГУ ЦМО, 2010.

*Michurina E.V.
Prashchuk N.I.*

RHYTHM. SOUND. TEXT
(In memoriam Prof. G.V. Kolosnitsyna)

The article considers the rhythmic-dynamic system developed by Prof. Kolosnitsyna Galina Vasilyevna and the basic principles of teaching foreign languages (in our case, Russian as a foreign language), based on this system.

Keywords: rhythmic-dynamic system, rhythm, sound, emotional memory, mnemonic knowledge, discourse.

<https://doi.org/10.29003/m1873.978-5-317-06537-9/104-108>

Санникова Наталья Юрьевна
Астраханский государственный университет
Астрахань, Россия
sannikova_st@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ СИНГУЛЯТИВОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В статье рассматриваются вопросы организации на занятиях по РКИ систематической, поэтапной и планомерной работы, направленной на формирование коммуникативной компетенции посредством изучения категории единичности, состава и механизма деривации производных слов, относящихся к формирующим данную категорию словообразовательным типам.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, словообразование, сингулятив, словообразовательная категория, словообразовательный тип.

В современной отечественной лингводидактике общепризнано, что на занятиях по РКИ следует уделять существенное внимание обучению русскому словообразованию. Языковое освоение предметов и явлений внешнего мира состоит не только в механическом заучивании их наименований, но и в понимании того, как создаются вторичные номинации, понимании их отношения к уже освоенным иностранцами лексическим единицам.

Один из продуктивных способов освоения русского словообразования – это изучение словообразовательной категории, которая представляет собой совокупность словообразовательных типов с тождественным словообразовательным значением в отвлечении от формальных средств выражения этого значения. Иначе говоря, в одну словообразовательную категорию входят производные слова, которые имеют одинаковое словообразовательное значение, созданы одним и тем же способом словообразования, но включают в свою словообразовательную структуру различные деривационные аффиксы. Например, словообразовательную категорию женскости обслуживают суффиксы *-ниц-* (*преподаватель-ниц-а, родитель-ниц-а, писатель-ниц-а*), *-ис-* (*актр-ис-а, директор-ис-а*), *-есс-* (*стюард-есс-а, критик-есс-а, поэт-есс-а*), *-их-* (*ткач-их-а, дворнич-их-а, повар-их-а*) и т.д., при этом все дериваты, принадлежащие к разным словообразовательным типам, имеют одинаковое словообразовательное значение: «лицо женского пола».

Безусловно, трудно переоценить знание иностранцами особенностей словопроизводства дериватов, представляющих основные словообразовательные категории русского языка: оно позволяет обучающимся адекватно семантизировать осваиваемую русскую производную лексику и предупреждает появление когнитивных диссонансов.

Однако при освоении различных словообразовательных категорий могут возникнуть серьезные трудности. Тому есть причины: а) отсутствие навыка определять морфем-

ную структуру слова, способ образования, семантику производного слова, б) незнание особенностей использования деривационных средств, которые обслуживают отдельные словообразовательные типы и категории в целом.

Именно поэтому первым этапом изучения сингулятивов должно стать обращение к лингвистической стороне вопроса – презентация системы словообразовательных категорий субстантивов русского языка, грамматического значения и семантики сингулятивов, способа их образования, инвентаря морфем, морфонологических особенностей использования этого инвентаря.

Говоря о грамматическом значении сингулятивов, прежде всего отметим, что структурирование лексической системы языка сегодня одна из сложнейших и не решенных окончательно проблем лингвистики. Это, в частности, выражается в разном отношении лингвистов к субстантивам, имеющим значение единичности: одни склонны выделять субстантивы со значением единичности в отдельный разряд, а другие интерпретируют их как разновидность конкретных существительных.

Иностранцы должны понимать, что единичные субстантивы являются наименованиями конкретных, реально существующих предметов, причем называют не просто отдельные предметы, а единичные предметы, которые выделяются из однородной массы какого-либо вещества, находящегося в различных агрегатных состояниях, или из совокупности однородных по происхождению предметов.

Иностранцы, изучающие русский язык, должны прочно усвоить, что среди имен существительных со значением единичности выделяется ряд более частных лексико-словообразовательных подгрупп. Это связано с различным смысловым значением производных существительных данной категории и тем, что при их деривации используются специфические аффиксы. Обучающимся следует предоставить информацию о частных значениях сингулятивов и о специализированных суффиксальных морфемах, выражающих эти значения, а также иллюстративным материалом, который может в дальнейшем послужить образцом для моделирования аналогичных дериватов или их декодирования в ходе речевой практики. Материал можно представить в виде таблицы или простого перечня, подобного предлагаемому ниже.

1) Существительные с суффиксом *-ин(а)* имеют значение ‘отдельный предмет, принадлежащий к совокупности однородных предметов или к массе вещества; кусок материала, названного мотивирующим словом’; ‘одна часть из ряда подобных, составляющих единое целое, названное мотивирующим словом’ (например, *бусина* – ‘одна штука бус’, *бисерина* – ‘одна штука бисера’, *виноградина* – ‘одна ягода винограда’, *палисадина* – ‘одна жердь палисадника’, *решетина* – ‘одна перекладина решетки’).

2) Существительные с суффиксом *-инк(а)* имеют значение ‘отдельная частица однородной массы’ (например, *снежинка* – ‘отдельный кристалл снега’, *травинка* – ‘один стебелек, побег травы’, *сахаринка* – ‘отдельный кристалл сахара’, *хвоинка* – ‘одна иглолка хвой’, *шерстинка* – ‘отдельный волосок шерсти’, *кровинка* – ‘одна капелька крови’, *чаинка* – ‘отдельная частичка измельченного чайного куста’).

3) Существительные с суффиксом *-к(а)* имеют значение ‘отдельный предмет, принадлежащий к совокупности однородных предметов или к массе вещества; кусок материала, названного мотивирующим словом’ (например, *карамелька* ← карамель, *малинка* ← малина, *клубничка* ← клубника, *картонка* ← картон, *бумажка* ← бумага, *ватка* ← вата).

4) Существительные с суффиксами *-ышк(а/о)*, *-яшк(а)*, *-ушк(а)*, *-янк(а)* имеют значение ‘отдельный кусок материала, вещества, названного мотивирующим словом’ (например, *ледышка* ← лёд, *стёклышко* ← стекло и *стекляшка* ← стекло, *медяшка* ← медь, *гнилушка* ← гниль, *жестянка* ← жесть).

5) Существительные с суффиксами *-иц(а)*, *-як(а)*, *-ок-*, *-ик-* имеют значение ‘одна частица однородной массы’; ‘один кусок вещества, материала’ (например, *крупица* ← крупа, *железяка* ← железо, *мелок* ← мел, *сырок* ← сыр, *хрусталик* ← хрусталь).

6) Существительные с суффиксами *-к(а)*, *-ин(а)*, образованные от числительных, имеют значение ‘одна часть какого-либо количества, названного мотивирующим словом’ (например, *десятина* – ‘одна десятая часть какой-либо единицы’, *сотка* – ‘одна сотая часть какой-либо единицы, меры’).

Необходимо, чтобы при знакомстве со словообразовательной категорией единичности преподаватель РКИ не только акцентировал внимание на значениях производных слов, но и исчерпывающе комментировал морфонологические преобразования производящих основ. Это позволит инофонам осознанно воспринимать производную лексику изучаемого языка.

Так, на занятиях по изучению сингулятивов следует обратить внимание на то, что в некоторых образованиях отсекаются финалы основы мотивирующего слова, содержащего сегменты *-ник-*, *-к(а)* и *-ок-*: можжевель(ник) → *можжевелина*, валеж(ник) → *валежина*, трост(ник) → *тростина*, картош(к)а → *картошина*. Знание этой закономерности представляется необходимым, поскольку в ходе изучения русского словообразования иностранцы узнают о ступенчатом характере словопроизводственного процесса: деривационные средства в большинстве своем присоединяются к целой, неусеченной производящей основе (например, картофель → *картофелина*, тёс → *тесина*, брюки → *брючина*, порох → *порошинка*).

Немаловажно дать перечень морфонологических чередований: это упростит в дальнейшем процесс «создания» обучающимися производных сингулятивов. Например, при образовании сингулятива *ледышка* от существительного *лёд* происходит чередование Е//Ё в корневой морфеме и, соответственно, мена ударения с корневой морфемы на суффиксальную; при образовании единичного существительного *стекляшка* от существительного *стекло* – смягчение конечного согласного основы; при образовании производного слова *гнилушка* от *гниль*, напротив, конечный мягкий согласный производящей основы становится твёрдым. Следует указать и на случаи уже известных иностранцам продуктивных чередований согласных типа Г//Ж (например, бумага → *бумажка*), К//Ч (например, клубника → *клубничка*), Х//Ш (*пух* → *пушинка*) и т.д.

Полезна для обучающихся информация, что значение единичности в сингулятивах, как правило, сочетается с квалификацией предмета по размеру. Так, например, производные слова, включающие в свою словообразовательную структуру суффикс *-ин(а)*, обычно называют большие или относительно большие предметы (*рыбина*, *травина*, *малинина*), суффиксом *-к(а)* – маленькие предметы (*малинка*, *щетинка*, *щепка*), с суффиксом *-инк(а)* – очень маленькие предметы (*песчинка*, *пушинка*, *пылинка*).

Безусловно, глубокое понимание сущности сингулятивов иностранцами невозможно без целенаправленной работы преподавателя РКИ. В занятиях, посвященные изучению производных единичных существительных, необходимо включать разнообразные типы заданий. Современные лингводидакты отмечают, что формирование словообразовательной компетенции иностранных обучающихся должно носить систематичный, поэтапный и планомерный характер. Преподаватель должен сочетать различные виды работ по воспроизведению и продуцированию в речи русских производных слов определенной словообразовательной категории. Л.В. Красильникова предлагает использовать на занятиях по РКИ задания разных типов: словообразовательно-ориентированные языковые, условно-речевые и коммуникативно-речевые, которые предоставляют иностранцам возможность обогатить свой концептуальный арсенал национально окрашенной русской производной лексикой [2].

После предоставления в распоряжение иностранцев теоретических сведений о грамматическом значении, семантических подгруппах сингулятивов и морфем представляется необходимым введение в практику заданий на вычленение из деривационной структуры слова аффиксов со значением единичности. Можно предложить, например, следующее задание.

Задание 1. Сгруппируйте существительные по использованным при их словопроизводстве суффиксам: песчинка, медяшка, паркетина, клубничка, железяка, стекляшка, жемчужина, дождинка, льдина, крупинка, хворостина, картофелина, соринка, деревяшка, соломина.

Подобные задания, выполняемые, как правило, на начальном этапе формирования словообразовательной компетенции, служат актуализации опорных знаний. Иностранные студенты учатся осознанно выделять в производных словах все значимые части, находить корневые и аффиксальные морфемы и определять их значения. Такие задания проверяют уровень осмысленного знания о структуре русских слов, их словообразовательных связях, способах образования, способствуют пополнению индивидуального лексического запаса обучающихся.

Хорошо зарекомендовал себя тип задания по выработке способности декодировать русские производные лексемы. Данное упражнение, например, формирует навык понимания незнакомого слова с опорой на значения его компонентов.

Задание 2. Определите значение слов, используя формулу толкования «то, что является отдельной частицей однородной массы, названной производящей основой». Образец: песчинка – «то, что является отдельной частицей песка». Слова: травинка, ворсинка, сырок, сливина, сахаринка, хвоинка, абрикосина, шерстинка, щетинка, кровинка, чаинка, волосинка, макаронина, кирпичина, штанина, стёклышко, слезинка.

По мнению лингводидактов, такие задания особенно важны для семантизации незнакомого производного слова: при рецептивных речевых действиях производится словообразовательный анализ, и это значимо для развития лингвистической догадки [1: 10–11].

Очень продуктивны и задания противоположной направленности, которые помогают развивать речевые навыки моделирования производных слов. Ранее мы говорили в ряде работ [3–5] о целесообразности введения в практику преподавания РКИ заданий, связанных с моделированием производных единиц, а также об их методическом потенциале для формирования словообразовательной компетенции иностранцев. Поэтому ограничимся лишь общим комментарием: это выполнение не только элементарных операций, но и сложных умственных действий, которые развивают креативные возможности обучающихся и позволяют использовать знания во всех формах речевого общения.

Задание 3. Образуйте от данных слов следующие наименования единичных предметов: дождь → ..., макароны → ..., снег → ..., чешуя → ..., голубика → ..., земляника → ..., бусы → ..., ежевика → ..., смородина → ..., рис → ..., икра → ..., роса → ..., чай → ..., мармелад → ..., сахар → ..., песок → ..., рис →

Такие задания на занятиях по РКИ позволяют студентам-иностранцам овладевать аспектными (словообразовательными) языковыми навыками в области анализа структуры деривата, синтеза его значения с опорой на словообразовательную структуру, навыками использования их в собственной речи адекватно коммуникативной задаче, а также предоставляют им возможность обогатить лексикон русскими дериватами.

Таким образом, приведенные выше типы заданий – основа для системного усвоения производной русской лексики сознательным способом, т.е. с пониманием содержания и формы деривата. Ознакомление со словообразовательной категорией единичности и даль-

нейшая планомерная работа на занятиях по РКИ позволят обучающимся не только самостоятельно пополнять индивидуальный словарь, но и избавиться от коммуникативного диссонанса при узнавании производных слов.

Список литературы

1. Белова Н.В. О коммуникативном подходе к словообразованию на уроках РКИ / Н.В. Белова // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: Сб. статей XXXVIII международной филологической конференции. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2009. Вып. 21. С. 9–13.
2. Красильникова Л.В. Формирование словообразовательной компетенции филолога-русиста (русский язык как иностранный): автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02. Москва, 2012. URL: <http://avtoreferat.seluk.ru/at-pedagogika/50491-1-formirovanie-slovoobrazovatelnoy-kompetencii-filologa-rusista-russkiy-yazik-kak-inostranniy.php> (дата обращения: 04.04.2017).
3. Санникова Н.Ю. Семантизация существительных *nomina feminina* на занятиях РКИ / Н. Ю. Санникова // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 26–28 ноября 2015 г. М.: МАКС Пресс, 2015. Вып. XVI. ISBN 978-5-317-05115-0. С. 550–553.
4. Санникова Н.Ю. Словообразовательный компонент коммуникативной компетенции иностранных учащихся: к вопросу об изучении словообразовательной категории // Международное образование и сотрудничество: сборник материалов международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан» (28–30 мая 2015 г.). В 3 т. Т. 3. М.: МАДИ, 2015. С. 125–128.
5. Санникова Н.Ю. Словообразовательный тип на занятиях РКИ / Н. Ю. Санникова // Актуальные психолого-педагогические проблемы в системе современного образования (Кафедра педагогики и методики преподавания Одинцовского гуманитарного института, 1 апреля – 1 июня 2012 г.). URL: www.odinuni.ru (дата обращения: 04.05.2017).

Sannikova N.Ju.

THE STUDYING OF SINGULATIVES ON RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the organization of systematic, phased and systematic work aimed at the formation of communicative competence through the study of the category of singularity, composition and mechanism of derivation of derived words belonging to the word-forming types formed in this category.

Keywords: communicative competence, word formation, singulative, word formation category, word formation type.

<https://doi.org/10.29003/m1874.978-5-317-06537-9/109-112>

Севда Полат

Стамбульский университет Гелишим

Стамбул, Турция

sevdaplt@yahoo.com

К ВОПРОСУ СЛОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТУРЕЦКОЙ АУДИТОРИИ: ВИД ГЛАГОЛА

Степень трудности изучения языка как иностранного определяется по глаголу. В этом смысле глагол русского языка занимает одно из первых мест по сложности. Русский глагол обладает многочисленными грамматическими категориями, большая часть которых связана с его семантикой и принадлежит только ему. Среди этих категорий можно выделить категории видов, детализирующие протекание действия в отношении к его ограничению, результату, повторности [3: 67]. Сложность изучения видов русского глагола в турецкой аудитории заключается в том, что категория вида в турецком языке не имеет соотносительных пар глаголов и выражается другими способами, что совершенно отличается от форм совершенного и несовершенного вида глагола в русской грамматике. В нашей статье мы пытаемся найти способ наиболее доступного объяснения вида глагола в турецкой аудитории.

Ключевые слова: глагол, вид глагола, русский язык, турецкий язык.

Глагол в турецком и русском языках является одной из основных и самых сложных частей речи, обладает самыми богатыми грамматическими категориями. В системе времен глагола и в других категориях мы находим в разных языках много общего и специфического. Глагол является наиболее важной частью речи, так как обозначает действие. Это действие выражает себя в грамматических категориях вида, залога, наклонения, времени и т.д. Поэтому глагол оказывает решающее воздействие на все предложение. По словам немецкого лингвиста Вильгельма фон Гумбольдта, «глагол – нерв самого языка». Все остальные слова предложения подобны «мертвому материалу», ждущему своего соединения, и лишь глагол является связующим звеном, «содержащим в себе и распространяющим жизнь» [4: 199–200]. А по словам Ю.С. Маслова, «собственно глагол – это г л а г о л - с к а з у е м о е, вершина и организующий центр предложения» [6: 161]. Есть веские причины для такого заявления. Одна из этих причин связана с функцией глагола в предложении. И в турецком, и в русском языках глаголы – это слова, которые выражают движение, статус или происхождение в соответствии с их грамматическим значением.

Глагол рассказывает о ситуации в целом, а не только о конкретном действии. Используя форму глагола в русском языке, говорящий должен выбрать вид, время, наклонение, залог, лицо, число и даже род, если глагол в прошедшем времени.

Грамматическая категория вида в современном русском языке охватывает всю глагольную лексику [8: 13]. Глаголы, находящиеся в оппозиции по виду, формируют видовую пару глаголов, лексически тождественных, различающихся только грамматическим значением вида. Формирование видовой пары происходит при помощи формальных языковых средств: приставок, суффиксов, в некоторых случаях чередований и ударений. Всякий глагол имеет значение совершенного или несовершенного вида, но не все глаголы образуют видовую пару. Существуют одновидовые глаголы совершенного вида (*очнуться, опомниться* и т.д.) и одновидовые глаголы несовершенного вида (*осязать, сожалеть, грести* и т.д.). Есть группы глаголов, у которых совершенный и

несовершенный вид не имеет формального выражения. Это двувидовые глаголы (*казнить, заимствовать, формализовать* и т.д.).

Категория вида является одной из самых сложных и важных категорий в изучении грамматики русского языка.

Как известно, в русском языке время и вид тесно связаны друг с другом. Вид глагола показывает, как событие соотносится с реальным временем. Он характеризует ситуацию с точки зрения длительности, моментальности, повторяемости, завершенности или незавершенности, что очень важно для понимания.

Например:

Вчера я **смотрел(а)** этот фильм.

Вчера я **посмотрел(а)** этот фильм.

В этих предложениях употреблены глаголы «смотреть» и «посмотреть». В первом предложении сообщается, что *вчера я смотрел(а) фильм*, но отсутствует информация о том, закончилось действие или нет. Подобные предложения только обозначают действие. Второе предложение – это сообщение о том, что вчера действие было доведено до конца.

Как подобная ситуация выражается в турецком языке? Как ее объясняют турецким студентам?

Перевод вышеприведенного предложения на турецкий язык выглядит следующим образом:

Вчера я **смотрел(а)** этот фильм => *Dün bu filmi izliyordum.*

Вчера я **посмотрел(а)** этот фильм => *Dün bu filmi izledim.*

В турецком языке категория вида тесно связана с категорией времени. Суффиксы прошедшего, настоящего и будущего времени глагола в турецком языке могут выражать значение вида в глаголах. С помощью окончаний можно показать, закончилось действие или продолжается [1: 41].

Эрвин Кошмидер писал, что в турецком языке вид выражается не средствами словаря, а при помощи суффиксов, имеющих чисто грамматическую функцию [7: 383].

А.Н. Кононов, говоря о том, что категория вида в турецком языке не имеет соотносительных пар глаголов, образующих соотносительные ряды форм (как в русском языке: *решать – решить*), показывает, что она выражается тремя способами: лексическим, морфологическим и синтаксическим [5: 209].

Лексический способ выражения категории вида заключается в том, что два глагола (или несколько) своим лексическим значением образуют видовые пары: Например, *demek* (говорить) – *soylemek* (сказать), *aramak* (искать) – *bulmak* (найти). Сами по себе эти глаголы не имеют видовой принадлежности, но в паре они приобретают видовое значение.

Морфологический способ выражения категории вида состоит в том, что основа турецкого глагола, нейтральная к выражению вида, в формах прошедшего времени приобретает отчетливые признаки видового различия. Формы прошедших времен изъявительного наклонения *okuyordum* (я читал в определенный момент в прошлом) – *okurdum* (я читал в прошлом, вообще) выражают незаконченность действия и противопоставляются прошедшему *okudum* (я прочитал, глагол выражает законченное действие). В настоящем времени *okuyorum* (я читаю в момент речи) противопоставляется в видовом отношении настоящему будущему времени *okurum* (я читаю вообще, всегда) и *okumaktayım* (я читаю длительно, действие продолжается). Будущее время тоже можно делить по признаку совершения действия на будущее категорическое (в случаях, когда действие обязательно произойдет: *okuyacağım*, я обязательно прочитаю) и настоящее будущее время (действие запланировано независимо от того, выполняется оно или нет: *okurum*, я буду читать).

Синтаксический способ выражается сочетанием а) деепричастия на $-(y)a/-(y)ip$ + модифицирующего глагола *vermek, durmak, gitmek, gelmek, kalmak, yazmak, bilmek* (довольно продуктивный способ образования глагольных видов в турецком языке, где каждый модифицирующий глагол выражает различное по продолжительности действие) или 2) сочетанием *причастия + olmak / bulunmak*. В турецком языке эти глаголы называются сложными, или комбинированными. Они представляют собой слияние двух глаголов. Основные функции заключаются в следующем [2: 200–201]:

Глаголы компетентности добавляют в предложение значение вероятности, запроса и силы. Образуются с помощью суффикса деепричастия $(-y) + bil$ -вспомогательного глагола: *açabilir-, yağabilir-, sevebilir-* и т. д.

Camı biraz açabilir misiniz? Можете ли вы немного открыть окно?

Yarın akşam kar yağabilir. Завтра ночью может идти снег.

Глаголы, обозначающие стремительность, обычно добавляют в предложение значение поспешности, быстроты, легкости совершения действия. Образуются с помощью суффикса деепричастия $-(y)i / -(y)i / -(y)u / -(y)ü + ver$ - вспомогательного глагола: *birakiver-, çekiver-, okuyuver-* и т. д.

Giderken bu paketi de teyzene bırakiver (быстро / сразу) Оставь этот пакет своей тете, когда уйдешь.

Makaleyi okuyuverdi. Быстро прочитал статью.

Непрерывные глаголы образуются с помощью суффикса деепричастия $-(y)a, -(y)i, -(y)ip + dur-/ gel-/ kal-/gör-/koy-$ вспомогательными глаголами: *anlatadur-, bekleyedur-, bakırdur-, bakadur-* и т. д. Эти сочетания выражают длительность и продолжительность.

Sen bekleyedur, arkadaşların sınavı çoktan bitirdi. Ты ждешь (долго), твои друзья уже закончили экзамен.

Bu anlamsız davranışlara uzun süre bakakaldık. Мы долго смотрели на эти бессмысленные действия.

Глагол *yazmak* в соединении с деепричастием на $-(y)a / -(y)e$ выражает **предположительность**: *bayılayaz-, düşeyaz-* и т. д.

Merdivenlerden çıkarken birden düşeyazdım. Я чуть не упала (внезапно), когда поднималась по лестнице.

Глагол *gitmek* в соединении с деепричастием на $-(y)ip, -(y)ip, -(y)ip / -(y)a / -(y)e$ выражает **обычность, постоянность и длительность**: *dalıp git-, söniüp git-* и т. д.

Dalıp gidiyordu. Сидел в задумчивости.

Söniüp gidiyordu. Постепенно угасло.

А *gitmek* в 3 л. ед. ч. прошедшего категорического времени выражает быстроту, внезапность и завершенность действия.

Kayıboldu gitti. Сразу / вдруг скрылся.

Uçup gitti. Сразу / вдруг улетел.

При обучении видам русского глагола в турецкой аудитории сначала усваивается суть видового значения. На первом этапе вид глагола объясняется студентам простыми правилами, что совершенный вид обозначает завершенное, доведенное до результата действие, а несовершенный вид – незавершенное, не доведенное до результата, продолжающееся действие. Для примера берем глагольную пару *делать и сделать*.

Глагол *делать* переводится на турецкий язык как *yarmak*.

Незавершение действия мы можем выразить следующими способами:

ДЕЛАЛ – yapıyordu (знаю, что он делал)

yapıyormuş (рассказывали, что он делал)

yapardı (знаю, что он делал (всегда))

yaparmış (рассказывали, что он делал (всегда))

ДЕЛАЕТ – *yapıyor* (сейчас, в данный момент)

yapar (он делает (всегда))

БУДЕТ ДЕЛАТЬ – *yapar* ((завтра) он будет делать)

А завершение действия – следующими способами:

СДЕЛАЛ – *yaptı* (он сделал)

yaptı (сказали, что он сделал)

yaptı (знаю, что он сделал)

СДЕЛАЕТ – *yaracak* (он сделает)

Нужно отметить, что видовая принадлежность глагола в турецком языке не является аналогом совершенного и несовершенного вида русского глагола. Более того, завершенность или незавершенность действия выражается в турецком языке совершенно другими способами, что дезориентирует студентов и усложняет задачу при изучении видов русского глагола.

Список литературы

1. Benzer Ahmet. Türkçede Zaman, Görünüş ve Kiplik. Kabalcı Yayın evi, 2009. 244 с.
2. Korkmaz Zeynep. Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi. Ankara. TDK yay., 5. baskı, 2017. 1027 с.
3. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1958. 406 с.
4. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 400 с.
5. Кононов А. Н. Грамматика современного турецкого литературного языка. М.-Л.: Издательство академии наук СССР, 1956. 570 с.
6. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. Издание второе, переработанное и дополненное. М.: Высшая школа. 1987. 272 с.
7. Маслов Ю.С. Вопросы глагольного вида. Сб. статей. М.: Издательство иностранной литературы, 1962. 439 с.
8. Шелякин А. М. Категория вида и способы действия русского глагола. Теоретические основы. Таллин: Валгус, 1983. 216 с.

Sevda Polat

ON THE DIFFICULTY OF STUDYING THE GRAMMAR OF RUSSIAN LANGUAGE IN TURKISH AUDIENCE: THE VERB ASPECT

The level of difficulty in learning a foreign language is determined by the verb. In this sense, Russian verb takes one of the first places. Russian verb has numerous grammatical categories, most of them are related to its semantics and belong only to it. Among these categories, one can distinguish categories of species that detail the course of action in relation to its restriction, result, repetition [3: 67]. The complexity of studying the types of Russian verb in Turkish audience lies in the fact that the category of the species in the Turkish language does not have correlative pairs of verbs and is expressed in other ways, completely different from the perfect and imperfect forms types of verbs in Russian grammar. In our article, we try to find a way of the most accessible explanation of the type of verb in Turkish audience.

Keywords: verb, verb aspects, Russian language, Turkish language.

<https://doi.org/10.29003/m1875.978-5-317-06537-9/113-117>

Сорокина Наталья Олеговна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

Грачева Светлана Геннадьевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

nata56@mail.ru

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К СУБТЕСТУ «ПИСЬМО»

В статье идет речь о пособии, которое иностранные студенты, изучающие русский язык, могут использовать при подготовке к тестированию по русскому языку (к субтесту «Письмо»).

Ключевые слова: русский язык как иностранный, пособие, тестирование, письмо.

Иностранцам, желающим получить высшее образование в России, необходимо владеть русским языком в объеме не ниже Первого сертификационного уровня (B1). Для этого многие из них проходят предвузовскую подготовку по русскому языку и профильным предметам в зависимости от выбранной ими специальности на подготовительных факультетах российских учебных заведений. Так, Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова уже много лет осуществляет предуниверситетскую подготовку иностранных студентов. В Институте работают опытные специалисты, которые готовят иностранцев к сдаче теста B1 и к поступлению в российские вузы. Преподавателями Института создаются новые учебные пособия, которые способствуют более эффективному обучению иностранных студентов.

Данная статья рассказывает о пособии «Готовимся к тесту по письму. Базовый уровень», которое создано преподавателями Института русского языка и культуры Н.О. Сорокиной и С.Г. Грачевой. Оно носит обучающе-тренировочный характер и предназначено для иностранцев, готовящихся к тестированию по русскому языку как иностранному в объеме базового уровня (A2), в частности к субтесту «Письмо». Сформированные навыки и умения помогут учащимся и при сдаче субтеста «Письмо» первого сертификационного уровня.

Данное пособие помогает развить навыки письменной речи, расширяет активный и пассивный лексический запас, обучает активному использованию синтаксических моделей в письменной речи. Кроме того, пособие научит работать с текстом научно-популярного стиля.

Пособие состоит из двух частей. Первая часть называется «Пишем письмо». Здесь представлены задания по развитию навыков коммуникативной письменной речи: студенты учатся писать официальное и неофициальное письмо. В этой части даны этикетные формулы, а также фрагменты готовых писем, которые нужно дополнить личной информацией в соответствии с заданием. Студентам предлагается написать письма на следующие темы.

Часть I. «Пишем письмо»

Урок 1. Письмо другу

Урок 2. Письмо о поиске друга для общения на иностранном языке

Урок 3. Письмо о поиске друзей для поездки на море

Урок 4. Письмо первому учителю русского языка

Урок 5. Письмо репетитору по русскому языку

Урок 6. Письмо потенциальному работодателю

Ниже приведем в качестве примера одно из заданий первой части пособия.

Вы хотите летом поехать на море. В социальной сети в университетской группе вы увидели объявление:

Ищу друзей для поездки на море

Привет! Меня зовут Джулия. Я итальянка. Мне 19 лет. Я весёлая и энергичная. Я учусь на первом курсе факультета журналистики МГУ. Я люблю музыку и сериалы. Ещё мне нравится природа и активный отдых. В августе я хочу поехать в Сочи. Я хочу найти друзей, чтобы поехать на море вместе. Если вы хотите поехать со мной, напишите мне. Мой электронный адрес giulia@mail.ru.

Это объявление вас заинтересовало. Напишите письмо Джулии. Объясните, почему вы пишете это письмо.

Напишите о себе: как вас зовут; сколько вам лет; откуда вы; кто вы; где вы учитесь / работаете; какой вы человек; что вы любите делать в свободное время.

Задайте Джулии вопросы о поездке: какого числа Джулия хочет поехать на море; сколько дней она хочет отдыхать там; на чём Джулия хочет поехать туда; сколько стоят билеты; в какой гостинице она хочет жить в Сочи; какая погода там в августе.

Попросите Джулию написать вам. В вашем письме должно быть не менее 15 предложений.

Начинаем писать письмо:

Здравствуй, Джулия! / Привет, Джулия!

Продолжаем писать письмо:

Я прочитала объявление в Интернете и узнала, что ты ...

Летом я тоже хочу поехать на море.

Меня зовут Лиза. Мне ... лет. ...

У меня есть несколько вопросов. ...

Пожалуйста, напиши мне. Мой адрес lisa@mail.ru.

Заканчиваем писать письмо:

Жду твоего ответа. / Жду ответа.

Пока! / До свидания!

Вторая часть пособия носит название «Трансформируем текст». Она развивает навыки работы с текстом. Студенты читают текст, ищут ответы на предтекстовые вопросы, записывают информацию из текста, трансформируя ее, выполняют послетекстовые задания. Уроки этой части содержат учебный материал для работы с лексикой, сочетаемостью слов, синтаксическими моделями и текстом. Задания обучают студентов поисковому чтению, выделению информационного центра, формулированию главных идей, передаче основного содержания и трансформации исходного текста, выражению своего отношения к проблемам, затрагиваемым в текстах, а также способствуют расширению словарного запаса, запоминанию новых слов.

Во второй части пособия представлены тексты различной тематики:

Часть II. «Трансформируем текст»

- Урок 1. Один день космонавта
- Урок 2. Чудо-ребёнок
- Урок 3. Роль музыки в жизни человека
- Урок 4. Белый континент – территория без границ
- Урок 5. Наши помощники словари
- Урок 6. Билет в космос и обратно, пожалуйста!
- Урок 7. Поклонная гора: прошлое и настоящее
- Урок 8. Дом за городом: жить или не жить?
- Урок 9. Жизнь в другой стране: мечта или испытание?
- Урок 10. Иностранцы в России

При работе со второй частью пособия учащимся рекомендуется сначала прочитать текст без словаря и попробовать найти ответы на вопросы, данные перед текстом. Затем предлагается выполнить задания раздела «Работаем со словами», после чего учащимся рекомендуется снова прочитать текст, уже со словарем. После этого следует обратиться к разделу «Работаем с текстом». Такой алгоритм работы позволяет успешно освоить новую лексику, новые синтаксические конструкции и сформировать навыки связного изложения текста и его трансформации.

Приведем в качестве примера один из текстов второй части пособия и несколько заданий к нему.

Прочитайте текст «Чудо-ребёнок» и найдите в тексте ответы на следующие вопросы:

- Кто такой вундеркинд?
- Какие особенности имеет вундеркинд?
- Какие проблемы могут быть у вундеркинда?
- Какие ошибки могут совершать родители, когда воспитывают вундеркинда?

Чудо-ребёнок

«Вундеркинд» – это немецкое слово, которое можно перевести на русский язык так: «чудо-ребёнок». Вундеркинд – это ребёнок, который имеет особые умственные или художественные способности. Например, если маленький ребёнок решает трудные математические задачи, если он сочиняет оперы, пишет стихи или отлично играет в шахматы, он вундеркинд. Как правило, в 12–13 лет вундеркинд уже оканчивает школу и поступает в университет. Такие дети рождаются редко: один человек на 100 000 (сто тысяч). Маленький гений может родиться на любом континенте, в любой стране, в любом городе.

Дети-гении имеют отличную память. У них широкий круг интересов: литература и химия, музыка и информатика, рисование и шахматы. Эти дети могут делать одновременно не одно, а много дел. Ещё одна особенность вундеркиндов – любовь к умственному труду. Они не могут жить без интеллектуальной работы. Они должны постоянно развивать свои способности.

Не каждый одарённый ребёнок в будущем может стать известным гением, таким, как Пушкин или Моцарт, а только 5% (пять процентов). Другие 95% потом живут как обычные люди, так как в 16–18 лет интеллектуальное развитие вундер-

киндов и их ровесников становится одинаковым. У взрослого человека, который в детстве был вундеркиндом, могут быть разные психологические проблемы. Нередко ему трудно решать бытовые вопросы, он не всегда может найти общий язык с другими людьми, он не умеет дружить. Если он ошибётся или проиграет, у него может быть сильный стресс.

Вундеркинд в семье – это подарок судьбы или испытание? Часто родители одарённого ребёнка совершают ошибки, когда воспитывают его. Например, родители развивают только один талант ребёнка и не развивают другие его способности. Так, юный шахматист может никогда не слушать музыку или не знать детские сказки. Родители чудоребёнка часто забывают о спорте, а спортивные занятия особенно нужны такому ребёнку. Иногда мамы и папы думают только о славе своего ребёнка. Они считают, что самое главное в жизни – стать известным человеком. Нередко родители не дают своему маленькому гению играть и общаться с его ровесниками. И ещё одна родительская ошибка – они не развивают в нём самостоятельность. Талантливый ребёнок может писать удивительные стихи, но не уметь самостоятельно есть или одеваться. Одарённый ребёнок, как и обычные дети, должен много играть, гулять, заниматься спортом. А родители вундеркинда должны помогать ему не только развивать его таланты, но и учить его общаться и дружить. (359 слов)

Задание. а) Прочитайте предложения, обратите внимание на выделенные слова. Можете ли вы понять эти слова без словаря? Найдите в тексте предложения с выделенными словами, прочитайте их.

1. На уроке **информатики** школьники учатся работать на компьютере.
2. Год назад Света вышла замуж за космонавта. После свадьбы он полетел в космос и ещё не вернулся. Жить далеко друг от друга – это очень трудное **испытание** для них.
3. Антарктида – это самый холодный **континент** на Земле.
4. Олегу 35 лет, его жене Анне тоже 35 лет – они **ровесники**.
5. После полёта в космос к Юрию Гагарину пришла **слава**: все люди узнали о нём.
6. Анатолий очень боится летать на самолёте. Для него это всегда огромный **стресс**.
7. У моего дедушки счастливая **судьба**: он получил хорошее образование, стал отличным врачом, у него любимая жена, три дочери, один сын и много внуков.

б) Восстановите предложения, используйте эти слова: информатика, испытание, континент, ровесники, слава, стресс, судьба.

1. Юрий Гагарин был первым космонавтом в мире. У него была яркая, но трагическая _____: он погиб в 34 года.
2. Мой младший брат мечтает стать программистом, он с удовольствием изучает _____ в школе.
3. Иван очень любит Наталью. Он не может жить без неё. Один день без Натальи – это тяжёлое _____ для него.
4. В нашей группе все студенты – _____, они родились в 2005 году.
5. Многие учёные считают, что на Земле шесть _____: Евразия, Африка, Северная Америка, Южная Америка, Австралия и Антарктида.
6. Я очень не люблю опаздывать. Если я опаздываю на работу, для меня это большой _____.
7. Когда Пушкину было 15 лет, к нему пришла _____.

Задание. Напишите предложения по образцу:

<i>У кого (2) есть что (1).</i>	<i>Кто (1) имеет что (4).</i>
<i>У вундеркиндов есть необычные способности.</i>	<i>Вундеркинды имеют необычные способности.</i>
<i>Часто у взрослого, который раньше был вундеркиндом, есть психологические проблемы.</i>	
	<i>Эта маленькая девочка имеет художественный талант.</i>
<i>У этого одарённого ребёнка есть прекрасный музыкальный слух.</i>	
	<i>В 15 лет эта гениальная девушка уже имеет высшее образование.</i>
<i>У неё есть возможность поступить в лучший университет страны.</i>	

Данное пособие может использоваться на занятиях под руководством преподавателя и при самостоятельной подготовке к сдаче теста по письму.

Sorokina N.O., Gracheva S.G.

EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL AID AS A MEANS OF PREPARING FOREIGN STUDENTS FOR THE SUBTEST «LETTER»

The article is about a manual which foreign students studying Russian can use in preparation for testing in the Russian language (for the subtest «Letter»).

Keywords: Russian as a foreign language, manual, testing, writing.

<https://doi.org/10.29003/m1876.978-5-317-06537-9/117-120>

Трубина Ольга Борисовна

Российский государственный гуманитарный университет

Москва, Россия

olga.palladio@mail.ru

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ В ЯЗЫКОВОМ ВЫРАЖЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ ФОРМУЛ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА)

В статье рассматривается феномен мультикультурализма. Автор изучает мультикультурализм, представленный в таких языковых реалиях, как заимствования разного рода, интерференция, языковая толерантность и др. В статье при использовании метода включенного наблюдения и сравнительного анализа исследуется использование современных речевых этикетных формул в практике коммуникации.

Ключевые слова: мультикультурализм, речевые этикетные формулы, эвфемизмы, интерференция, заимствования, языковая толерантность.

Под мультикультурализмом мы будем понимать параллельное действие нескольких (двух и более) культурных и языковых кодов в социокультурном и речевом «про

странстве» одного или нескольких носителей языка. Феномен мультикультурализма прежде всего реализуется в таких языковых процессах: 1) заимствования разного рода, 2) интерференция, 3) языковая толерантность, которая, в свою очередь, находит выражение в сужении сферы употребления феминизмов, в расширении использования эвфемизмов, в снижении уровня языковой агрессии и конфликтогенов, 4) изменения коммуникативных привычек и правил носителя/носителей языка. Современная тенденция к мультикультурализму ярко проявляется в сфере речевого этикета.

В современном мире понятие культуры речевого общения коренным образом изменяется, в том числе под влиянием процесса глобализации, и скорость изменений в рече-производстве заставляет задуматься, в каком состоянии находятся традиционные основы речевого этикета, базирующиеся на представлениях о незыблемости социальной иерархии, религиозных и этических нормах.

Процесс интерференции, как известно, один из самых активных в ситуации билингвизма и при изучении неродного языка. На наш взгляд, этот языковой феномен, результат взаимодействия двух культурных и языковых кодов, есть проявление мультикультурализма. Так, в речевых этикетных формулах можем наблюдать несколько типов интерференции. Например, в русской речи иностранцев часто можно слышать: *большой спасибо*. В речи итальянцев – это влияние мужского рода слова *grazie*, в речи многих других – отражение того факта, что в их родных языках нет категории рода или она стратифицирована иначе, чем в русском языке.

Также можно отметить и использование в апеллятивной функции указания на профессиональный статус собеседника. Например, обращение к педагогу *учитель* (и даже *teacher, профессор*) – безусловно, влияние родной или «сопутствующей», английской культуры. Как известно, в русской традиционной культуре более распространено обращение по имени и отчеству, но возможно и обращение по профессиональному статусу или «особая профессиональная» форма (например, *Ваша честь*). Под воздействием тенденций мультикультурализма в настоящее время происходит расширение форм обращения по профессиональному признаку (или возвращение ранее утраченных). Многие формы обращения по профессиональному признаку вошли в русский литературный язык, в профессиональную речь – например, *маэстро*. В русской речи уроженцев Средней Азии и Кавказа можно слышать обращение на русском языке к незнакомому человеку *мать, отец, брат, сестра*. У таджиков, например, не принято обращаться к незнакомому человеку *мать (модар), отец (надар)*, но в русской речи таджиков эти формы апеллиатива существуют; на наш взгляд, это влияние русского языка, вернее его разговорно-просторечной формы. В русской речи европейцев такого рода обращения, как правило, не встречаются.

В русском языке часто в функции этикетных выражений встречаются заимствования, макаронистические переосмысления, они особенно популярны и частотны в жаргонном дискурсе. Например, в нем активно используются этикетные реплики **приветствия и прощания**: *альямс* (обыгрывается слово «салям»); *досвидос*; *чао (чао-какао)*; *буенос диас, амиго; хелло (хеллоу); хай; бай* («Ну что ж, адью! Нас ждет Париж!» – Б. Акунин. Особые поручения); речевые этикетные акты **извинения**: *сорри (сорьян), пардон* («А ведь мы с вами на брудершафт не пили! – Пардон!» – А. и Б. Стругацкие. Понедельник начинается в субботу); этикетные реплики, выражающие **благодарность**: *мерси* («Ну прямо-таки мерси!» – Б. Акунин. Турецкий гамбит); этикетные реплики, выражающие **одобрение, комплимент или похвалу**: *респект; порицания: лох (ну ты и лох)*.

В русской речи билингвов и изучающих русский язык, как правило, встречаются языковые элементы родного (первого) языка, например: *аллора, иншалла, рахмат, шалом* и др.

Особую роль среди заимствованных элементов играют междометия: *вау, упс, ок* и др. Они заняли свою значительную нишу в современном русском языке, в устной и пись-

менной его форме, особенно в молодежном жаргоне: *вау, какая кофточка; вау, ты сделал это; унс, извини, не хотела...; ок, приеду сегодня* и др.

Языковая толерантность есть проявление феномена мультикультурализма. В свою очередь, языковая толерантность понимается как вербальное выражение установки говорящего на терпимость к чужому языку, мировоззрению, иной культуре, другим ценностям и моделям поведения; как общая интенция на достижение взаимопонимания и взаимоуважения коммуникантов в процессе общения. Таким образом, толерантность можно рассматривать и как концепт в языковой картине мира, и как систему речевых стратегий и тактик. В содержание понятия языковой толерантности входят корректность оценок, стремление прощать другого человека за его резкость, несдержанность в речи, признание права собеседника на собственное мнение, понимание и принятие разницы культур, терпимость к ошибкам и языковым «неточностям». Следует особо подчеркнуть, что толерантность не является проявлением лояльности к словесной агрессии, к грубости речи, отказа от своих убеждений и мировоззренческих принципов. Также важно отметить, что языковая толерантность может рассматриваться как часть государственной языковой политики. [2, 3]

Так, коммуникативно значимы обращения *чел, друг, брат*: они могут выражать как подчеркнутую лояльность, доверительность, так и иронию, фамильярность в речи русскоязычных на русском языке; но не всегда эти интенции «считываются» коммуникантом, говорящим на русском языке как иностранном. Так, жаргонизм *чел* имеет следующие значения: 1) «реальный пацан», достойный уважения, 2) человек, 3) название расы людей в серии книг В. Панова «Тайный город» [4]. Он может использоваться как обращение и как междометное выражение, выражающее одобрение в фамильярной форме: *Привет, чел! Как дела? / Ну ты ваще чел!* Такого рода языковые единицы трудно признать выражением уважения к собеседнику в приемлемой языковой форме.

В современном речепроизводстве заметно расширение сферы использования эвфемизмов [1]. На наш взгляд, это также отчасти есть проявление современной тенденции к языковой толерантности. Так, например, форма непрямого отказа может выражаться иронически: *увы и ах*; для вербализации оценки используется прием «смены адресата» – проецирование речевой ситуации на другого (третьего) участника разговора или на самого говорящего: *я бы это не заказал*; закамуфлированный, многозначный по смыслу ответ: *Вкусно? – Вкус необычный*.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современная тенденция к существованию в мультикультурном пространстве находит свое адекватное вербальное выражение в современном русском языке.

Список литературы

1. Афонасьева И.В. Эвфемизация как средство формирования этических норм в речевом поведении учащихся на уроках английского языка // Молодой ученый. 2015. № 9. С. 1–3.
2. Зайцева Е.А., Пушкин А.А., Гурьянова Т.Ю., Кириллова И.В. Языковая репрезентация мультикультурализма в англоязычных массмедийных тестах о миграции // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2019, №1 (101). С. 42–43.
3. Зверева Г.И. Мультикультурализм и этнокультурные процессы в меняющемся мире. М.: Аспект пресс, 2003. С. 5–7.
4. Словарь молодежного сленга. URL: <https://teenslang.su/id/12087> (дата обращения 09.11.2019).

Trubina O.B.

MULTICULTURALISM IN A LANGUAGE EXPRESSION (ON THE EXAMPLE OF FORMULA SPEECH ETIQUETTE)

The article discusses the phenomenon of multiculturalism. The author studies multiculturalism presented in such linguistic realities as borrowings of various kinds; interference; language tolerance, etc. In the article, using the included observation method and comparative analysis, we study the use of modern speech etiquette formulas in communication practice.

Keywords: multiculturalism, speech etiquette formulas, euphemisms, interference, borrowing, language tolerance.

<https://doi.org/10.29003/m1877.978-5-317-06537-9/120-124>

Ульмасова Замирахон Хабибуллоевна

Худжандский государственный университет имени Б. Гафурова

Худжанд, Таджикистан

zamira_ulmasova@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ УСВОЕНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ДВУХ НАРОДОВ В УСЛОВИЯХ АКТИВНОГО БИЛИНГВИЗМА: ИСТОРИЯ ОТКРЫТИЯ НОВОМЕТОДНЫХ ШКОЛ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В. В ФЕРГАНСКОЙ ДОЛИНЕ

Автор статьи подчеркивает, что на формирование джадидских идей в Средней Азии большое влияние оказали крупнейший представитель среднеазиатского просветительства Ахмади До-ниш, его единомышленники и последователи, таджикские поэты Савдо и Шохин, литератор Задри Зиё, узбекский просветитель Муками, основатель татарского джадидизма Исмаил Гаспаринский и др. Джадидское движение сыграло важную роль в становлении и развитии модернизированной системы образования, книгопечатания, национального театра и драматургии, периодической печати и других сфер интеллектуальной жизни региона. Реформа в области народного образования, предпринятая джадидами в европейском духе на рубеже XIX–XX вв., оказала наиболее заметное воздействие на общественно-политическую и духовную жизнь народов Туркестанского края, Бухарского эмирата и Хивинского ханства. Взаимообогащение литератур могло возникнуть только на благодатной почве межкультурной коммуникации, благодаря чему языковая картина получила и получает свое многоцветие.

Ключевые слова: Ферганская долина, педагогика, джадида, «усули джадида», новометодные школы.

Русский язык и русская культура нам по-прежнему интересны не только как обывателям, но и с научной точки зрения. Проблема межкультурной коммуникации и языковая картина мира волновала писателей, поэтов и ученых Востока еще с конца XIX – начала XX века. Передовые мыслители и писатели, такие как азербайджанец Мирза Фатали Ахундов, таджик, основоположник просветительского течения Средней Азии Ахмад До-ниш, узбекский поэт-демократ Муками, казахский просветитель Абай Кунанбаев и многие другие, обращали свои взоры к России, ее культуре и языку. Они усердно пропагандировали русский язык и русскую культуру, некоторые из них в своих поэтических произведениях успешно использовали русские слова и термины.

В последние годы в исторической науке и литературной среде возрос интерес к проблемам социокультурного общества в прошлом и настоящем, национально-

просвещенческому движению, известному как джадидизм (от арабского слова *джадидия* – «новаторство») и распространившему в Средней Азии на рубеже XIX – XX вв.

Движение джадидов, основной целью которых была борьба против отсталости, застоя, безграмотности и других недостатков общества в Туркестанском крае, Бухарском эмирате и Хивинском ханстве, находилось на разных уровнях развития и в разных условиях. Сторонники джадидизма хотели путем реформ, при сохранении основ религии и шариата, приспособить ислам к новым условиям, заимствовать и использовать плоды европейской культуры для решения национальных проблем. Джадидские идеи поддерживались главным образом представителями национальной интеллектуальной элиты и прогрессивной части мусульманского духовенства, а также передовыми лидерами местной буржуазии. Поставленные задачи джадиды пытались решить с помощью школ, благотворительных обществ, книгоиздательских учреждений, библиотек и читален, прессы, литературы и театрального искусства. Несмотря на свой печальный конец, джадидизм способствовал росту национального самосознания народов среднеазиатского региона.

На формирование джадидских идей в Средней Азии большое влияние оказали крупнейший представитель среднеазиатского просветительства Ахмади Дониш, его единомышленники и последователи, таджикские поэты Савдо и Шохин, литератор Задри Зиё, узбекские просветители Муками, Фуркат, Завки, религиозные реформаторы Поволжья Абу Наср Курсави, Шахобиддин Марджони, лидеры реформаторского движения стран Востока Зайн ал-Абидин Мароги, Сайд Джамолиддин Афгани, основатель татарского джадидизма Исмаил Гаспаринский и др. [2] Немаловажное влияние на становление мировоззрения джадидов оказала прогрессивная мусульманская печать России и стран Востока рубежа XIX–XX вв.

Джадидское движение сыграло важную роль в становлении и развитии модернизированной системы образования, книгопечатания, национального театра и драматургии, периодической печати и других сфер интеллектуальной жизни региона. Наиболее важными понятиями в их лексиконе были *таракки* (прогресс), *Ватан* (Родина), *миллат* (нация), *мактаб* (школа), *омузгор* (учитель), *маориф* (просвещение), *илм* (наука), *матбуот* (пресса), *китоб* (книга), *китобхона* (библиотека) и др., поэтому опыт джадидов актуален во многих сферах жизни и бытия.

Об этом, в частности, свидетельствует уникальный очерк Г. Андреева «Новометодные мактабы в Туркестане», опубликованный в 1915 году в нескольких номерах газеты «Туркестанские ведомости», где автор обстоятельно рассматривает джадидские школы Ташкента, их учебную программу, процесс уроков и содержание учебников. Передовые люди Востока составляли русско-таджикские разговорники и словари. Ярким примером тому является «Русско-таджикский словарь» Ш. Хотамтоева (1894).

Просветители и джадиды, то есть передовая часть национальной интеллигенции, открывали новометодные школы по принципу русских и европейских школ, составляли и публиковали учебно-методические книги, преподавали русский язык и русскую культуру местным детям, издавали литературные и публицистические труды, открывали общественные библиотеки и читальни, пропагандировали театральное творчество и развитие национальной прессы. Реформа в области народного образования, предпринятая джадидами в европейском духе на рубеже XIX–XX вв., оказала наиболее заметное воздействие на общественно-политическую и духовную жизнь народов Туркестанского края, Бухарского эмирата и Хивинского ханства. Джадидские школы по звуковому методу («усули савтия») пробивали брешь в заскорузлой и окаменелой средневековой мусульманской схоластике, которой было пронизано все преподавание в старометодных школах – мактабах и медресе.

Если проследить историю таджикского народа, особенно просветительского движения джадидизма, не углубляясь в сущность движения, то очевидно, что, несмотря на все усилия просветителей, в том числе Ахмада Дониша, Савдо, Шохина и др., и позднее на все усилия таких джадидов, как М. Бехбуди, С. Аджи, С. Айни, А. Фитрат, А. Мунзим, коренного изменения в общественном сознании населения Бухарского эмирата в конце XIX века и начале XX столетия не произошло. Таково было положение Бухарского эмирата до Бухарской народной революции 1920 г., когда установилась Советская власть.

Движение джадидов Туркестана на первом этапе (с конца XIX в. до 1905 г.) носило исключительно школьно-просветительский характер. Сущность туркестанского джадидизма ярко выражена в программной статье Махмудходжи Бехбуди, опубликованной 11 октября 1905 г. в газете «Хуршед».

Джадидизм в Хивинском ханстве возник в несколько иных исторических условиях. Он был тесно связан со школьно-просветительским движением джадидов в Бухаре. Одной из особенностей хивинского джадидизма было то, что оно являлось сугубо школьным и легализованным течением, его требования не выходили за рамки форм обучения в школах.

Первые новометодные школы в Туркестанском крае были открыты около 1890 г. в городах Ферганской долины (Коканд, Андижан). Организаторами и первыми учителями этих школ являлись представители татарской интеллигенции. Профессор Н. Гаффаров приводит интересные факты: «Необходимо отметить, что если в конце XIX века новометодные школы в рассматриваемом регионе были явлением очень редким, то к 1911 г. число школ данного типа достигло как минимум 63, а обучалось в них 4106 ребенка. В эти годы в Самаркандской области было 5 новометодных мактабов с общим числом учащихся 195 человек, а в Фергане 30 джадидских школ посещали 1436 ребенка. По архивным сведениям, на 14 июля 1910 г. в Ташкенте насчитывалось 15 новометодных школ с 1230 учащимися и 24 учителями. Только в Ходжентском уезде Самаркандской области в период 1910–1914 гг. насчитывалось 8 школ типа «усули джадид». На территории Таджикистана джадидская школа появилась в волости Кистакуз (Хистеварз) Ходжентского уезда Самаркандской области. Эта школа под названием «Мухаммадия» была открыта в 1910 году в махале Калъа старанием местного просветителя Саидбохоха Ахрори. Учителями школы были Муминджон Ахкари и Юнус Кулдоши из Ташкента» [2: 82]. В начале сентября 1914 г. по совету и при поддержке инспектора народных училищ Ходжентского уезда М.С. Андреева на почве этой джадидской школы была открыта русско-туземная, которая просуществовала до 1918 г. В Худжанде и его окрестностях функционировали школы типа «усули джадид» [1] Ходжи Хусайна Роджи, Салим Дохла, Абдунаби Махсума и др.

В конце XIX и начале XX в. в разных уголках Туркестанского края, преимущественно в крупных городах, развилось движение джадидов за преобразование мусульманских школ. Школы типа «усули джадид» находились под бдительным надзором местных чиновников, которые действовали методами всяческих запретов. В создание и развитие новометодных школ в Туркестанском крае большой вклад внесли И. Гаспаринский, М. Абдурашидханов, А. Шакури, С. Аджи, З. Вагапов, А. Авлони, Х. Ниязи и целый ряд представителей джадидизма.

Борьба джадидов за утверждение новометодных школ в Бухаре происходила в условиях феодально-деспотического строя эмирата, где реакционное мусульманское духовенство подвергало гонениям малейшее проявление светской культуры. Первые новометодные школы в Бухаре были открыты татарскими учителями Н. Сабитовым, Х. Бурнашаевым и др. в самом начале XX в. Первая джадидская школа с новыми методами обучения для таджиков открылась в октябре 1908 г. во дворе Абдулвохида Мунзима.

Таким образом, в конце XIX – начале XX в. джадиды открывали в Бухаре и других городах эмирата, а также в Хиве новометодные школы, где применялись формы обучения более современные, чем в старых средневековых традициях. Они прежде всего требовали от старых школ системы образования, отмены схоластических методов обучения.

В конце XIX века и начале XX столетия составленные джадидскими педагогами учебно-методические пособия, главным образом книги для чтения на родном языке, в новометодных школах будили и направляли детскую мысль к познанию нового мира и новых горизонтов, не ограниченному весьма узкими представлениями.

Одним из таких педагогов был поэт и просветитель Саидахмад Аджзи, который плодотворно работал с конца XIX в. и вплоть до двадцатых годов XX столетия. «Он активно пропагандировал изучение русского языка среди мусульман, писал поучительные стихи на эту тему. Саидахмад Аджзи агитировал молодое поколение продолжать изучение русского языка в Москве» [4: 126].

В джадидских школах Средней Азии стали использовать методы обучения на основе дидактических принципов педагогики. Изменилось содержание обучения: в программу и учебные планы новометодных школ наряду с религиозными дисциплинами были введены реальные общеобразовательные предметы: чтение и письмо на родном языке, арифметика, история, география, естественные науки, а также русский язык.

Яркий представитель джадидизма Махмудходжа Бехбуди считался одним из первых авторов учебников и учебных пособий для школ типа «усули джадид» в Средней Азии. Он был автором таких учебно-методических книг, как «Алифбой мактаби исломия» («Азбука исламской школы»), «Асбоби савод» («Предмет знания»), «Мунтахаби джугрофияи умуми» («Избранное по общей географии»), «Китобат-ул-атфол» («Книга для детей») [5: 252] и др.

Усвоение языковой картины мира другого народа способствует формированию языковой личности, т.е. личности, не просто владеющей языком как кодом, а усвоившей нравы, обычаи, культуру, т.е. менталитет народа – носителя языка. Значит, усвоение национальной языковой картины мира двух народов в условиях активного билингвизма поможет формированию полноценной билингвальной языковой личности. Только билингвальная языковая личность, усвоившая языки в органической связи с культурой народов – носителей этих языков, в состоянии адекватно воспринять речь на разных языках.

Таджикский литературовед Вали Самад приводит факты. В далеком 1882 г. инспектор мусульманского отдела Закавказской учительской семинарии А.О. Чернявский создал учебник-хрестоматию «Ватан дили» («Родная речь») [3: 25]. В эту книгу впервые на мусульманском Востоке были помещены, в частности, рассказы Л.Н. Толстого «Лев и мышь», «Два товарища», «Садовник и его сыновья», которые в дальнейшем сыграли особую роль в таджикской литературе. Неоценимо воздействие Толстого на развитие жанров реалистической прозы – рассказа, повести и романа – в литературах Средней Азии и Казахстана, о чем свидетельствуют произведения таджиков С. Айни и Дж. Икрами, узбеков А. Кадири и Айбека, казахов М. Ауэзова и С. Муканова, туркменов Б. Кербабаева, Х. Дерьяева, киргизов К. Баялинова, Т. Сыдыкбекова и Ч. Айтматова. Манера письма великого русского писателя, подробное описание явлений действительности, строгий реализм и краски романтизма, то есть все присущее сочинениям Л.Н. Толстого, что связано с реалистическим исследованием жизни, ярко наблюдается в стилевом разнообразии современных писателей Востока.

В 1894, 1896 и 1900 г. в Тифлисе и Баку выходит книга «Усули джадиди лисони фарси» («Новые методы преподавания языка фарси») Сафарали Валибаева. Особое значе-

ние этой книги состояло в том, что она впервые наряду с произведениями таджикско-персидских классиков представляла персоязычному читателю в Иране, Северной Индии, Афганистане, Средней Азии двадцать три притчи и рассказы Л.Н. Толстого как художественного, так и философского, нравственного характера.

В 1907 г. таджикский писатель и просветитель, один из организаторов новометодной школы в Средней Азии Абдукадыр Шакури приступил к созданию книги «Джомеъ ал хикоёт» («Собрание рассказов»). В первом издании (1909) эта книга содержала десять рассказов Л.Н. Толстого, а во втором (1911) – уже двадцать одно произведение.

Межкультурное взаимодействие не может происходить иначе, чем через взаимодействие индивидуальных мировоззрений. Взаимообогащение литератур могло возникнуть только на благодатной почве межкультурной коммуникации, благодаря чему и языковая картина получила и получает свое многоцветие.

Список литературы

1. Андреев Г. Новометодные мактабы в Туркестане. Ч. 2. Туркестанские ведомости, 1915. № 233. 21 окт.
2. Гафаров Н. История культурно-просветительской деятельности джадидов в Бухарском эмирате Худжанд, 2000. 176 с.
3. Самад В. Сила незримых связей: литературные связи таджикского народа с другими народами СССР. Душанбе: Адиб, 1989. 203 с.
4. Шукуров М. Зиндагиномаи Аджи (Жизнеописание Аджи) // Голос Востока. 1992. № 2. С. 123–136.
5. Шукуров М. Пантюркизм и историческая судьба таджиков. Душанбе: Адиб, 2012. 304 с.

Ulmasova Z.K.

ON ACQUISITION OF NATIONAL LANGUAGE LANDSCAPE OF TWO PEOPLES IN THE SITUATION OF ACTIVE BILINGUISM: THE HISTORY OF OPENING OF THE NEW-METHOD SCHOOLS BY THE END OF THE 19th – BEGINNING OF THE 20th CENTURY IN FERGANA VALLEY

The author of the article emphasizes that the formation of Jadid ideas in Central Asia was greatly influenced by the greatest representative of Central Asian enlightenment Ahmadi Donish, his associates and followers, Tajik poets Savdo and Shohin, writer Zadri Siyo, Uzbek enlightener Mukimi, the founder of Tatar Jadidizm Ismail Gasparinsky and others. Jadid movement played an important role in the formation and development of modernized system of education, book printing, national theatre and dramaturgy, periodical press and other areas of intellectual life of region. The reform in the field of public education, undertaken by Jadids in European style at the turn of XIX–XX centuries, made the most noticeable impact on socio-political and spiritual life of peoples of Turkestan territory, the Bukhara Emirate and Khiva Khanate. The mutual enrichment of literature could have evolved only from the abundant ground of cross-cultural communication, due to which linguistic picture obtained and is gaining its multicolor.

Keywords: Fergana valley, pedagogy, Jadids, «usuli jadiya», new-methods schools.

<https://doi.org/10.29003/m1878.978-5-317-06537-9/125-127>

Чибухашвили Валентина Александровна

Академия гражданской защиты МЧС России

Химки, Московская область, Россия

vale35@rambler.ru

ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается проблема усвоения иностранными обучающимися сочетаемости слов, как грамматической, так и лексической. Приведены примеры нарушения правильности речи, которые отражают наиболее трудные для усвоения факты русского языка. На этой основе автором были определены направления работы по усвоению норм русского словоупотребления иностранными обучающимися на уровне словосочетания и предложения.

Ключевые слова: лексическая валентность, границы лексической сочетаемости, грамматикон, семантическая совместимость слов, грамматические свойства слов, ограниченная сочетаемость, ортологические затруднения, синонимические факты языка.

Грамматическая система русского языка достаточно сложна, далеко не все языковые факты можно унифицировать и преподнести в виде строгих правил или требований, что значительно затрудняет иностранным обучающимся овладение грамматиконом. Нельзя также забывать и тех языковых фактах в области лексики, которые вызывают наибольшие трудности при усвоении системы русского языка. Одна из таких трудностей – овладение лексической сочетаемостью (валентностью), правилами сочетания лексических единиц, закрепленного языковой традицией в процессе использования тех или иных слов в живой речи. Так как овладение правилами лексической сочетаемости представляет большую трудность, лингвисты считают сочетаемость одной из важнейших проблем культуры речи.

Так, мы не можем сказать *радостный* или *грустный кредит* из-за смысловой несовместимости используемых в этих словосочетаниях слов. Грамматическая система языка также накладывает определенные ограничения на употребление в рамках словосочетания ряда слов, например в сочетаниях «наречие + прилагательное» или «притяжательное местоимение + глагол»: *быстро красивый; твоему читать*. Наиболее непонятной для иностранцев является невозможность объединять слова из-за их лексических особенностей, поскольку эти ограничения выработались речевой традицией, в процессе речевой практики: *заклятый друг, причинить радость, сильная дружба, открыть гипотезу, положительные плоды исследования* и т.д.

Как видим, границы лексической сочетаемости (валентности) в русском языке определяются: 1) семантикой слов, т.е. их смысловой совместимостью, 2) грамматическими свойствами слов, влияющими на построение синтаксических конструкций и 3) степенью внутренне присущей способности того или иного слова (свободной, широкой или крайне ограниченной, очень узкой) сочетаться с другим словом в речи. Яркий пример такой сочетаемости приводит В.Д. Черняк: «Сочетаемость слов *стол, лампа, карандаш* ограничена лишь естественными связями в окружающем мире, а сочетаемость слов *моргать* (глазами), *узы* (брака, дружбы, семейные), *откупорить* (бутылку, бочку) предельно узкая» [3: 236].

В соответствии с вышеизложенным в отечественной лингвистике различают и соответствующие типы сочетаемости: 1) семантическую, 2) грамматическую и 3) собственно лексическую. Семантическая сочетаемость усваивается иностранными обучающимися на уровне осознания смысловых отношений между словами и не вызывает особых затрудне-

ний. Нарушение лексической сочетаемости – наиболее часто встречающаяся речевая ошибка, поскольку она обусловлена изначально заложенной в слове потенцией сочетаемости и закрепленной традицией употребления. В случае возникновения подобного рода затруднений и ученые-лингвисты, и методисты-практики рекомендуют обращаться к специальным словарям сочетаемости, а также к толковым словарям, хотя, как отмечает И.Б. Голуб, «пометы лексической сочетаемости в толковых словарях редки и непоследовательны» [1: 15].

Бесспорно, словари русского языка и другая справочная литература являются незаменимыми помощниками в овладении системой изучаемого языка, однако их использование занимает много времени, так что в реальной речевой практике ими редко пользуются. Обучающиеся должны усваивать модели лексической сочетаемости в процессе выполнения тренировочных упражнений и речевых заданий. Для этого преподавателю необходимо представлять себе не только частотность употребления тех или иных сочетаний слов и затруднения ортологического характера, но и причины появления в речи ошибок в сочетаемости слов.

Установлено, что основные причины нарушения лексической сочетаемости – такие свойства языка, как многозначность и синонимия (причем не только лексическая, но и грамматическая). Например, слово *глубокий* имеет следующие значения: 1) имеющий большую глубину; 2) достигший предела, полный, совершенный. В первом значении данное слово сочетается со словами *река, озеро, пруд, колодец* и некоторыми другими, входящими в понятие *водоём*. Во втором же значении слово *глубокий* имеет сочетаемость, ограниченную одним-двумя типовыми употреблениями: мы можем сказать *глубокая осень, глубокая старость, глубокая ночь*, однако неверными будут такие сочетания, как *глубокий день, глубокая юность, глубокое лето*. Практическая работа по предупреждению ошибок первого типа должна проводиться посредством уточнения значений многозначного слова.

Нарушения лексической сочетаемости, происходящие в результате смешения синонимичных фактов языка, чаще связаны с неразличением схожих понятий, выраженных разными частями речи, например слов, обозначающих чувства (*любовь – любить, ненависть – ненавидеть, показ – демонстрировать*) или же слов, обозначающих совокупность (группу) предметов: *стая птиц, стадо коров, отара овец, табун лошадей, толпа любителейных, группа туристов* и др. Подобного рода конструкции усваиваются лишь в результате активной речевой практики и в ходе выполнения специальных упражнений, в которые непременно должна включаться работа с целью координации грамматических связей в словосочетании, поскольку ошибкам в лексической сочетаемости сопутствует грамматическая рассогласованность членов предложения (компонентов словосочетания).

Приведем пример: слушатель из Монголии конструирует высказывание на близкую ему тему – о проведении спортивных соревнований, участником которых он сам являлся.

В нашей Академии каждый год в октябре стартовал спортивный декада. В этом году тоже многие разные спортивные мероприятия происходят продолжают. Привлечено учащихся к разным видам. Сегодня три вида закончили. Сейчас продолжается по соревнованию перетягивание каната. Наши спортсмены факультета подготовки иностранные студентов хорошо участвуют, некоторые из них уже получили 1-е и 2-е места.

Как видим, наряду с нарушениями лексической сочетаемости (*мероприятия происходят, [соревнования] закончили, получили призовые места*) в тексте есть нарушение согласования членов предложения в роде, числе, падеже, хотя слушатель успешно овладел базовым уровнем подготовки по русскому языку. Это говорит об устойчивом характере подобных ошибок. Следовательно, в речевую практику даже на продвинутых этапах обу-

чения необходимо регулярно включать задания грамматического характера. С этой целью мы практикуем регулярное проведение грамматических пятиминуток, предлагая из несложного по структуре предложения выписать словосочетания и каждому слову дать морфологическую характеристику. Иными словами, мы рассматриваем на занятиях не только законы сочетаемости слов в словосочетании (и предложении), но и способ их морфологического выражения. Речевые упражнения сопрягаются с изучением или закреплением грамматики, наблюдением закономерности семантических и грамматических связей слов в высказывании.

Как подчеркивает В.П. Озерская, «усвоение словосочетаний поможет учащимся понять синтаксическую систему русского языка и место словосочетаний в этой системе. Практическое значение работы над словосочетанием обусловлено тем, что в их использовании учащиеся испытывают большие трудности. Ошибки в употреблении словосочетаний со связью согласования и особенно управления – массовы» [2: 11]. Поэтому работу над словосочетанием необходимо «строить таким образом, чтобы экономно и наглядно показать учащимся его структурные и смысловые особенности» [там же].

С целью активизации учебной деятельности мы разрабатываем интерактивные задания с использованием компьютерных технологий, что позволяет увеличить объем выполняемых заданий при одновременном сокращении временных затрат.

Преодоление трудностей в усвоении лексической сочетаемости – вполне посильная задача, решение которой обусловлено главной целью обучения языку: поддержанием коммуникации с носителями русского языка, о чем говорил еще В.Г. Костомаров, отмечавший, что «для успешной коммуникации иностранцам необходимо формулировать и выражать свои мысли на изучаемом языке точно, корректно, выразительно, используя все многообразие языковых средств» [4: 12].

Список литературы

1. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. М.: Айрис-пресс, 2006. 448 с.
2. Озерская В.П. Изучение морфологии на синтаксической основе. М.: Просвещение, 1989. 223 с.
3. Русский язык и культура речи / В.Д. Черняк, В.А. Ефремов, Е.В. Сергеева; под общ. ред. В.Д. Черняк. М.: ИД Юрайт, 2015. 505 с.
4. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М.: Русский язык, 1990. 246 с.

Chibukhashvily V.A.

MASTERING LEXICAL COMPATIBILITY IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

The article deals with the problem of assimilation of compatibility words, grammatical and both lexical, by foreign students. Given examples reflect the most difficult facts in learning Russian. On this basis, the author identified areas of work on the adoption of standards Russian usage by foreign students at the level of collocation and sentence.

Keywords: lexical valency, limits of lexical compatibility, grammar, semantic compatibility of words, limited compatibility, grammar properties of words, orthological difficulties, synonymous language facts.

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА

<https://doi.org/10.29003/m1879.978-5-317-06537-9/128-131>

Антонова Валерия Борисовна
МГУ имени М.В. Ломоносова
Москва, Россия
valerose@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ДВАДЦАТЬ ЛЕТ СПУСТЯ

Было интересно сравнить некоторые параметры психологической адаптации иностранных студентов, выявленные автором двадцать лет назад, с современными тенденциями.

Ключевые слова: психологическая и социальная адаптация, тревожность, учебный процесс, атмосфера в группе, дидактический барьер.

Почему тема имеет подзаголовок «Двадцать лет спустя»? Дело в том, что 20 лет назад, даже больше, я проводила исследование в ИРЯиК, тогда ЦМО МГУ, по адаптации иностранных студентов. Тогда – одна из первых: эта проблема еще не завладела умами ученых и методистов. В 1998 г. по результатам исследования была написана и опубликована в «Вестнике ЦМО МГУ» № 1 статья на эту тему, которая сейчас, к сожалению, разобрана на куски без кавычек. Иногда переписываются отдельные фразы, абзацы, иногда – полностью текст со вставленными другими цифрами и наименованиями (естественно, без упоминания в библиографии). Даже в одной, с позволения сказать, работе 2019 г. прочитала фразу из своей статьи, которую на самом деле почему-то часто переписывают, что 40 лет назад в Москве открылись первые курсы, где начали обучать русскому языку как иностранному. Хотя прошло уже 65 лет и мы празднуем юбилей...

В статье рассматривалось само понятие адаптации – одного из основных биологических понятий, а также факторы, на нее влияющие, например тревожность [1]. Тревожность относится к важнейшим факторам, поэтому ее измеряют при изучении психологическую адаптацию. Используется известная шкала самооценки личностной тревожности Спилбергера. Почему измеряется тревожность?

На самом деле это необходимое живому организму свойство, способствующее выживанию. Все дело в уровне этой самой тревожности. «Быть настороже» необходимо для мобилизации, если прогнозируется какая-то опасность. Тогда моментально вырабатывается «план спасения», и у нас есть время или возможность совершить какие-либо превентивные действия. То есть это свойство призвано помогать адаптации. Однако высокая тревожность действует прямо противоположным образом: она не только мешает адаптации, но может быть причиной серьезного заболевания, привести к тяжелому последствию для нервной системы – хронической усталости. Как уверяет Говард К. Катлер, ученые даже выявили ген, который отвечает за склонность к тревожности и пессимизму [2]. Таким образом, люди с высокой тревожностью адаптируются тяжело. Как отмечалось в статье, у них замедляется привыкание к физиологическим и социальным факторам, увеличивается количество негативных оценок, становится заметным тревожное настроение.

Помимо тревожности, важно было определить тип личности (по Юнгу), который также имеет значение в адаптации и который непременно нужно учитывать преподавателю. «Если учитель знает, что его ученик – экстраверт, то для его социализации он скорее применит отрицательные санкции, а если интроверт – поощрения» [3: 87]. Именно поэтому в одних и тех же обстоятельствах адаптивность (то есть способность к адаптации) настолько индивидуальна.

Также в статье отмечалась низкая адаптация, вплоть до депрессивных состояний, к климатическим условиям Москвы (частое отсутствие солнца осенью, долгая зима) практически у большинства учащихся. Не благоприятствует адаптации и экологическая ситуация: загрязненность воздуха, московская вода как негативный фактор. Хотя китайские студенты сейчас говорят, что в одной из провинций Китая вообще никогда не бывает голубого неба. Так что для них экологическая ситуация в Москве выглядит благоприятной.

Проходило и проходит тяжело изменение в питании. Как говорят абсолютно все японцы, еда в японских ресторанах не похожа на японскую еду.

Тяжелой была и социальная адаптация: очень травмировало грубое поведение сервисных служб – на почте, в магазине, банке; неулыбчивость русских вызывала жалобы респондентов. Возникает когнитивный диссонанс (Л. Фестингер): с одной стороны, великая русская культура, которую они приехали изучать, с другой – «отдельные недостатки», которые «кое-где у нас порой...» Эта проблема не исчезла и сейчас.

Была составлена анкета, которая показала, что многие испытывали ностальгию, которая наступала «не сразу, а через некоторое время, когда исчезает новизна и появляется чувство усталости от чужого социального окружения, которое так и не стало своим» [1: 17]. Фрустрацию вызывала невозможность или трудность получения визы, чтобы съездить домой.

Адаптация же к учебному процессу проходила значительно легче, несмотря на то что для получения образования в России надо было изучать такой трудный язык.

За эти годы об этом написано рефератов и других студенческих работ, а также много диссертаций – кандидатских и докторских, как русскими, так и иностранцами. Одно из самых серьезных исследований – докторская диссертация М.А. Ивановой (2001). Автор скрупулезно разбирает все аспекты социально-психологической адаптации иностранных студентов к высшей школе России. Есть и кандидатская диссертация африканского ученого, получавшего образование в Краснодаре, с обширнейшим обзором многочисленных исследований по всем аспектам данной проблемы и подробным разбором адаптации африканских студентов в Краснодаре.

Иностранные студенты учатся и в Рязани, и в Волгограде, и в Ростове-на-Дону, и во Владивостоке. Где только они не учатся! Конечно, в южных городах хотя бы меньше проблем с климатом, в отличие от Томска и Новосибирска, но и в северные города по разным причинам едут студенты из теплых стран, и там их встречают серьезными программами по адаптации.

А что же сейчас? Какие кардинальные изменения произошли за это время? Первое и самое главное: у всех появились мобильные телефоны, а с ними – возможность не только поговорить с друзьями и родственниками, находящимися в любой точке земного шара, но и видеть их. Это существенным образом облегчает адаптацию.

Гаджеты изменили и сам учебный процесс: есть возможность посмотреть незнакомое слово быстро, по ходу дела, не говоря уж о приложениях, которые могут как-то разнообразить учебу, внести новизну.

Изменился состав учащихся. Тогда не было студентов из КНР, а сейчас они, и вообще учащиеся из Юго-Восточной Азии составляют подавляющее большинство. При не-

котором разнообразии группа может состоять из японских, корейских и китайских студентов. Могут быть вкрапления из Европы или Америки, но они погоды не делают.

20 лет назад отмечалась лучшая адаптация у корейских студентов – возможно, на нее влияло конфуцианство, важная составляющая корейской культуры, предписывающая минимизацию личностных потребностей. Но сейчас, когда выросло новое поколение *настоящих потребителей*, для которых главной целью жизни является комфорт (именно так они и говорят), многие ценности оказываются смещенными. Музеи и театры становятся второстепенными, как и русская культура в целом, а на первый план выходят... кафе, в которых фотографируются и выкладываются в Инстаграм тортики и прочие артефакты сладкой жизни. Жизнь в Корее унифицировалась. Сами студенты, которые сейчас много путешествуют (а по замечанию Альберта Налчаджяна, страсть к путешествиям исходит из фрустрированности, внутренней неудовлетворенности), говорят, что в Корее сейчас магазины и прочее как в Америке и Англии, а в России все другое – и магазины, и продукты в них. Вообще самое главное, кроме кафе, – магазины и торговые центры. В них ходят на экскурсии (как сказала одна девушка, она осматривала и фотографировала продукты в магазине и цены), по ним гуляют (на вопрос, что делали, ответ был: гуляли в ТЦ).

Мы гордимся своим метро, строительством огромного количества новых станций, но приходится слышать, что в метро нужны лифты (как в Токио, на каждой станции) и там мало туалетов.

Что же касается самого учебного процесса, то зачастую он в корне отличается от привычного на родине. Всем известно, что в китайских классах в школе до 100 человек, преподаватель директивен, с ним не спорят, так что организовать дискуссию в группе с китайскими студентами сложно. Просьба высказать свое мнение, особенно отличное от мнения преподавателя, вызывает иногда шок. Но постепенно поведенческие реакции меняются, как и китайские студенты в последнее время. Одна моя ученица говорила, что фильмы, которые мы смотрим, хорошие, но недостаточно социально острые, и предлагала, например, для просмотра фильм «Дурак» режиссера Ю. Быкова, который она сама уже посмотрела и он ей очень понравился. Ее высказывания были всегда радикальны и независимы. А другая при обсуждении темы Великой Отечественной войны и традиционных словах об огромном количестве погибших рассказала, сколько человек погибло в КНР, и это было монологическое высказывание минут на десять, с твердым отстаиванием своего мнения, хотя никто с ней и не спорил.

Большую роль в успешной адаптации к образовательному процессу играют доброжелательная атмосфера в учебной группе, сама группа как психотерапевтический фактор, преподаватель, обладающий всеми необходимыми компетенциями.

Так что дидактический барьер (преподавание не так, как дома, другая методика, иной преподаватель, непривычный контроль) преодолевается при полном погружении в культуру России, и при этом важна как инициатива обучающегося, так и настойчивые поиски преподавателем разных способов ознакомить учеников с нашим культурным богатством, благо Москва для этого имеет безграничные возможности.

Список литературы

1. Антонова В.Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве. Вестник ЦМО МГУ, № 1. Ч.1. МГУ имени М.В. Ломоносова, ЦМО, М., 1998. С. 14–19.
2. Далай-лама и доктор Говард Катлер. Искусство быть счастливым. М.: ЭКСМО-Пресс, 2017. 352 с.
3. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация. М.: ЭКСМО, 2010. 368 с.

Antonova V.B.

PSYCHOLOGICAL ADJUSTMENT OF FOREIGN STUDENTS: TWENTY YEARS LATER

It is worth comparing several parameters of psychological adjustment of foreign students identified by the author twenty years ago with current trends.

Keywords: psychological and social adjustment, anxiety, learning process, atmosphere in the group, didactic barrier.

<https://doi.org/10.29003/m1880.978-5-317-06537-9/131-137>

Акименко Надежда Акимовна

Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова

Элиста, Россия

nad-akimenko@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТАЖЕРОВ В КАЛМЫЦКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье рассмотрены проблемы адаптации стажеров из Монголии и Китая на факультете довузовской подготовки и обучения иностранных граждан Калмыцкого государственного университета. Показано, что эффективность обучения иностранных граждан на довузовском этапе зависит от многих факторов, центральными из которых являются качество методического обеспечения и уровень адаптированности стажеров. Описан опыт преподавания курсов «Страноведение», «Деловое общение», «Производственная практика», «Разговорная речь». Намечены перспективы дальнейшего изучения проблем адаптации стажеров и формирования их коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, адаптация, довузовская подготовка.

Довузовская подготовка и обучение иностранных граждан в Калмыцком государственном университете осуществляется с 1970 г. В 2006 г. был создан факультет довузовской подготовки и обучения иностранных граждан, в состав которого вошли подотделение, подкурсы, а также курсы русского языка для иностранцев. На факультете готовят к тестам по русскому языку как иностранному (ТРКИ) и проводится стажировка студентов-филологов.

Международное сотрудничество является приоритетным направлением университета. За последние несколько лет значительно расширилась география обучаемых. Русский язык как иностранный изучают в республике граждане сорока стран мира. Калмыкия – единственный субъект на европейской территории России, население которого исповедует буддизм и сохраняет восточную культуру, поэтому традиционно значительная часть иностранных слушателей в университете представлена стажерами из Монголии и Китая. В 2012 г. открыта кафедра русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин – новое структурное подразделение в связи с расширением контингента обучаемых.

Эффективность обучения иностранных граждан на довузовском этапе зависит от многих факторов. Наиболее важным из них, на наш взгляд, является качество методического обеспечения учебного процесса и уровень адаптированности стажеров, то есть их способность оптимально выстраивать свои отношения в иноязычной среде в соответствии с принятыми в данном социуме нормами коммуникативного поведения.

Центральное место в учебно-методическом обеспечении обучения РКИ отводится учебно-методическому комплексу, который представляет собой модель обучения иностранному языку в ситуациях реального общения в условиях адаптации к другому социокультурному пространству – иноязычной среде. Нами был накоплен экспериментальный опыт преподавания курсов «Страноведение», «Разговорная практика», «Деловое общение», ведения производственной практики иностранных стажеров из Монгольского университета и университета Внутренней Монголии (КНР). В ходе опытного обучения были созданы пособия, основанные на коммуникативном принципе обучения. Они охватывают широкий круг вопросов общего характера: основные сведения, природа, климат страны, регионы, население, столицы, нормы коммуникативного поведения в различных ситуациях межкультурного общения [8, 2, 3].

При разработке пособий соблюдался принцип реализации национально-регионального компонента, что связано с интересом стажеров к окружающим их реалиям и спецификой преподавания дисциплин иностранцам, когда далеко не последнюю роль в успешном овладении материалом курса играет визуализация и проведение внеаудиторных занятий.

Педагогическая цель подобных занятий – формирование вторичной языковой личности иностранного студента, способной к восприятию культуры изучаемого языка и успешному межкультурному взаимодействию. Воспитательная цель – формирование у обучаемых собственного мнения о различных явлениях и культурных событиях в России. Задача преподавателя – создание положительного имиджа страны, региона, города, народа средствами иностранного языка. Достижение поставленных целей предполагает целый комплекс аудиторных и внеаудиторных мероприятий.

При анализе конкретных коммуникативных ситуаций происходит сравнение родной и иноязычной культур в форме дискуссии, разбора кейсов с множественным выбором решений и комментарием преподавателя по заданной проблеме, рассмотрение проблемы с точки зрения носителя иноязычной культуры, гипотетическое проецирование модели поведения инофона [1]. Типы учебных заданий включают в себя: 1) поиск основной идеи в тексте; 2) отработку лексического материала в предречевых упражнениях, составление фраз с новыми словами и выражениями; 3) замену лексических единиц синонимами, подбор антонимов; 4) перифраз, трансформацию и завершение предложений из текста; 5) ответы на вопросы, оценку и высказывание своей точки зрения.

Основной задачей преподавателя для успешной адаптации обучаемых к новой социокультурной среде является формирование и развитие коммуникативных навыков и умений в основных видах речевой деятельности на иностранном языке. Английский язык для стажеров из Китая и калмыцкий, сходный с монгольским, для стажеров из Монголии, проходящих в России билингвальное обучение русскому и английскому языкам, являются языками-посредниками в изучении русского языка. Во время языковой стажировки в России на первоначальном этапе оказывается легче сформулировать высказывание и коммуникативное намерение на английском языке из-за аналитического строя языка (строго фиксированного порядка слов в предложении, отсутствия категории рода, падежных окончаний и т.д.).

В период первичной адаптации стажеров английский и/или родной монгольский язык выступает как доминантный (не доминирующий) в билингвальном обучении на занятиях и во время внеаудиторных мероприятий. Он используется в качестве эффективного средства развития механизма переключения с одного языка на другой [9: 30].

Задача преподавателя заключается в том, чтобы пробудить интерес к новому знанию, научить стажеров понимать и сравнивать явления культуры, видеть в них общее и специфичное, но не оценивать, чтобы не создавать помехи в межкультурном общении,

порожденные стереотипами мышления. Открытость, толерантность, готовность к диалогу с представителями других культур – важные составляющие коммуникативной компетенции, предполагающей вариативность моделей поведения личности обучаемого в разных социокультурных контекстах. Приобщение к культурным ценностям разных народов формирует личность высококонрастную, воспринявшую общечеловеческие ценности и нормы поведения.

Монолингвальная программа для китайских стажеров и билингвальная для стажеров из Монголии по обучению а) русскому и б) русскому и английскому языкам – это непосредственный и опосредованный диалог культур, их постоянное влияние и взаимодействие, при котором все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) развиваются во взаимосвязи друг с другом [5: 48]. Обучение русскому и английскому языкам стажеров из Монголии проводится в постоянном сопоставлении с родным монгольским языком, не исключая сравнений внеязыковой действительности. При методически правильном контрастивном подходе проблемы интерференции, возникающие из-за отрицательного воздействия трех языков, отходят на второй план. Происходит положительный перенос сходных лингвистических явлений из первого иностранного языка во второй и наоборот. Знакомые по первому языку явления самого языка и культуры изучаются интенсифицированно при обучении второму, поскольку возможен положительный перенос сформированных умений и навыков. Однако это происходит не всегда: мешают интерференция со стороны третьего, родного языка и значительные различия в изучаемых иностранных языках. Тем не менее, активизация лексико-грамматических и страноведческих знаний в одном иностранном языке может существенно облегчить овладение ими во втором иностранном языке.

Двухлетний опыт преподавания курса «Страноведение» нашел отражение в тестах по страноведению для стажеров из Китая. К поиску методов обучения побудило то, что в программе на это отводится немного часов; к тому же предварительный опрос стажеров выявил минимум знаний о стране изучаемого языка.

Выбранная нами вопросно-ответная форма представления учебного материала основана на эвристическом подходе, т.е. подаче большого объема знаний при минимальных затратах интеллектуальных усилий: «сведение к минимуму или полное устранение нерациональных затрат, непродуктивной потери времени, интенсификация обучения являются основными на довузовском этапе». [6: 129]. Предварительная работа по составлению тестов была направлена на выявление базовых феноменов в культурной жизни России с помощью анализа учебной, справочной, публицистической литературы. Тестовые задания были объединены в разделы, традиционно выделяемые в страноведении, и представлены следующим образом: выбор одного правильного из имеющихся вариантов ответа; выбор одного или нескольких правильных вариантов; верно / неверно; установление соответствия.

Помимо тестовых заданий для формирования адаптационной «готовности стажеров» были разработаны маршруты внеаудиторных мероприятий – экскурсий. Они должны показывать уровень социализированности и одновременно являться средством, которое помогает эффективно включаться в социальные ситуации [7: 23]. Из целого ряда мероприятий, проведенных со стажерами, нами выделены те, которые представляют лакуны в сознании китайцев: осенний балл, День лица, посвящение в казаки, праздник славянской письменности и культуры, знакомство с музеем русской культуры и преподобного Сергия Радонежского в Русской национальной гимназии, посещение Русской православной церкви, встреча с народным поэтом Калмыкии Григорием Кукарекой. Монгольские стажеры, помимо традиционно запланированных маршрутов, из-за проявляемого интереса к родственной культуре посещают Музей калмыцкой традиционной культуры имени Зая-

пандиты Калмыцкого научного центра РАН, музей центрального хурула «Золотая обитель Будды Шакьямуни», священный тополь в степи. Явных лакун в монгольском сознании нами не обнаружено, вероятно, из-за тесных социально-экономических связей между Монголией и Россией со времен СССР.

Перед каждой экскурсией проводится большая подготовительная работа (знакомство с новыми словами, устойчивыми словосочетаниями) для введения и закрепления лингвострановедческого материала, отработки речевых навыков и умений с учетом контрастного подхода на языковом и социокультурном уровне и уровне учебных умений. После экскурсии проходит обсуждение события в учебной группе, а затем написание сочинений и новостных заметок на сайт университета.

С целью дальнейшего усовершенствования учебного процесса по окончании курса обучения стажерам была предложена анкета с вопросами, позволяющими оценить уровень достижения поставленных методических задач курса. Наибольший интерес для нас представили ответы респондентов из Китая, столкнувшихся с культурными различиями двух стран.

На вопрос «Изучали ли вы ранее курс страноведения в университете или самостоятельно?» 23% ответили отрицательно, 77% стажеров дали положительный ответ. 29% обучаемых считают, что в процессе изучения курса страноведения узнали около 80% новой информации о России, 65% стажеров оценивают приобретение новых знаний на 60%, 6% иностранных граждан посчитали, что узнали около 30% новой информации. Эффективность изученного курса «Страноведение» 65% стажеров оценили по пятибалльной шкале на «5» («я думаю, что курс страноведения общения полезен для меня, он помогает мне побольше узнать о России, он повышает мой интерес к русскому языку»; «в ходе изучения этого предмета я лучше поняла русский язык»; «этот предмет много помог мне овладеть русской культурой»), 24% – на «4» («лучше узнать о России»), 11% – на «3» (без комментариев от респондентов). 77% опрошенных считают полезными такие темы учебной программы, как «Общие сведения о России», «География и климат России», «Важнейшие исторические события», «Большие и малые города», «Выдающиеся личности». 59% считают интересными темы «Общие сведения о России», «География и климат России» и «Важнейшие исторические события». 30% стажеров утверждают, что скучных и неинтересных тем в изученном курсе нет, 6% обучаемых считают неинтересными темы, связанные с историей России.

По мнению стажеров, полученные на занятии знания помогли им в овладении языковым материалом, необходимым для реального общения с людьми в России (100%), преодолении барьеров и межкультурной дистанции при проживании в России (82%), адаптации в другой стране, снятии психоповеденческих трудностей, связанных с общением с россиянами (77%). Говоря о сопоставлении родной китайской и русской культур, 94% обучаемых указали, что при изучении курса страноведения нашли много совпадающего в темах, посвященных общим сведениям о России («социализм»; «большая территория», «на севере холодно, на юге более тепло»; «граничит со многими странами»; «холодно, мороз»). 82% опрошенных указывают на общность традиций, обычаев («Праздник Весны»), систем образования России и Китая («обе страны имеют высокую систему образования»; «развитая система»; «распространенное»). 71% стажеров находят общее в истории двух государств («Вторая мировая война», «Великая Отечественная война»), семейном укладе русских и китайцев («детей мало»; «тургеневская девушка»; «русские семьи обычно небольшие»), среди выдающихся личностей выделяют в качестве личностей-ориентиров политиков и ученых (В.В. Путин, М.В. Ломоносов).

На вопрос, что отличное (непохожее, несовпадающее) нашли в китайской и русской культурах, 59% обучаемых отвечают: семью («мужчин мало»), 47% – важнейшие ис-

торические события России («Великая Отечественная война»), 29% – русские обычаи и традиции («День Победы»). 24% подчеркивают уникальность российских городов («Санкт-Петербург, Москва, Волгоград – красивые города»; «Элиста») и указывают, что в России «населения не так много». 18% отмечают уникальность географии и климата России («на юге России есть много курортов», «холодный климат в России»), особую систему российского образования («существует бесплатное»). 12% уникальными явлениями российской жизни считают выдающихся людей («меня заинтересовали Пушкин, Сергей Есенин, Тургенев»), отдельные стажеры упоминают звезд современной российской эстрады. 18% воздержались от ответа, 1 иностранный студент полагает, что различий между китайской и русской культурами «почти нет».

Лучше понять менталитет российского народа стажерам помогло знание русских обычаев и традиций (47%), географии и климата, важнейших исторических событий России, семейного уклада (по 12% соответственно), театр, музыка, искусство, архитектура (6%). Облегчило общение иностранных граждан с россиянами знание общей информации о России (18%), русских обычаев и традиций (18%), важнейших исторических событий (12%).

При ознакомлении с новой лексикой, связанной с культурной жизнью России, 41% стажеров (7 человек) полагают, что узнали 60%, 35% (6 человек) оценивают приобретенные знания на 80%, 12% (2 человека) – на 30 %, 1 студент воздержался от ответа. Большинство обучаемых подтверждает полезность и целесообразность проводимых экскурсий. На вопрос «Что вы считаете в пройденном курсе страноведения а) удачным, б) неудачным?» 100% стажеров ответили: «курс удачный».

Эксперимент показал, что в целом стажеры довольны результатами обучения и считают, что приобретенные знания помогли в овладении новым языковым материалом, преодолении межкультурной дистанции и адаптации в другой стране. Перспективы дальнейшего изучения проблем адаптации и формирования коммуникативной компетенции видятся в создании двуязычных и трехязычных учебных словарей, мультимедийных пособий по разговорной практике для определенной этнической группы студентов с разным уровнем владения РКИ.

Приложение

Отрывки из сочинений стажеров

Знакомство с музеем русской культуры и преподобного Сергия Радонежского в Русской национальной гимназии

Ольга: *«Мы много узнали о России, о русской жизни через это посещение школы. Мы там провели почти три часа. Эта поездка мне очень понравилась. Всё было интересно, весело, ещё и полезно. Поездка оставила у меня незабываемое впечатление. Там я увидела настоящую русскую гимназию!»*

Рита: *«Известно, что дети – это будущее страны. Давным-давно мне было удивительно, почему дети, которые живут в Европе и Америке, более активные, любопытные и более фантастические, чем дети в Китае... На втором этаже корпуса находится небольшая библиотека. Дети там читают и занимаются. Когда я была там, я была в шоке. Я думала, если бы у меня в школе была такая светлая, уютная и красивая библиотека, как хорошо было бы!»*

Валя: *«... Потом я с любопытством вошла в актовый зал, где играла калмыцкая песня. Я узнала, что в этом зале часто бывают разные мероприятия, например, День Победы, выпускной вечер, Международный женский день. Дети активно участвуют в них и выражают свою мысль. Я обратила внимание на разные папки, которые относятся к разным школьникам. Смотря на фото каждой семьи, мне кажется, что каждый вырос так счастливо. Особенно когда они окончат эту школу, тогда это поможет напомнить каждый счастливый момент».*

Наташа: *«Мы вышли из аудитории и подошли к студии. Мне было удивительно, что дети сами придумали новые идеи и делали своими руками игрушки. Очень красиво и интересно».*

Осенний бал, посещение Русского театра драмы и комедии, День лица

Тамара: *«В Китае ты почти не можешь увидеть школьников на улице, в парке или другом месте в свободное время. Наоборот, в Элисте мы часто видим, школьники гуляют в парке, на улице. Они часто ходят на концерт, в театр. Почему так? Я думаю, что самая главная причина – это образование... Меня очень заинтересовало образование в России. В Китае школьники только знают учиться и учиться. У них нет свободного времени. У них много домашних заданий. Но в Элисте они могут выбирать задачу, которую они любят».*

Аграфена: *«К счастью, в прошлую субботу вся наша группа была на концерте в честь празднования дня Лицея. Этот концерт произвёл на меня глубокое впечатление. У меня на Родине такого праздника нет. На концерте выступали лицеисты. Они так хорошо выступали, что я не смогу это забыть. Они энергичные и весёлые. Мне кажется, они как солнце утром. Они талантливые. Такие интересные номера! Я никогда не думала, что лицеисты могут так хорошо и интересно выступить».*

«Посвящение в казаки», знакомство с русскими традициями на школьном праздновании Дня славянской письменности и культуры

Лиза: *«На празднике славянской письменности и культуры мы с друзьями посетили одну из школ города. Мы посетили казачий класс. Его появление связано с возрождением казачества в Калмыкии, укреплением семейных обычаев и традиции. Поэтому мы не только ознакомились с творческими работами учащихся, но и своими глазами увидели глиняную посуду, горшки, расписные ложки, русские народные деревянные игрушки».*

Посещение Русской православной церкви в Пасхальную неделю

Лилия: *«Я всегда думаю, что красота церкви – большое различие между Россией и Китаем. Вот я первый раз посетила настоящую русскую церковь... Когда я вошла во двор церкви, увидела много верующих: женщины ходят в платке и юбке, и все такие серьёзные... Русская церковь красивая, всё внутри такое светлое, красивое. Мне понравилось всё там».*

Людмила: *«В субботу мы с преподавателем и друзьями поехали в церковь. Там были русские национальные религиозные мероприятия. Это я второй раз была в церкви. Всем нашим девушкам надо надеть что-то на голове: шапку, платок и т. д. Внутри церкви мы смотрели крещение ребёнка... Всё это было очень интересно и очень не похоже на китайское. Мне очень повезло, что я видела эти вещи, которых в Китае нет».*

Инна: *«Я с друзьями внимательно осмотрела церковь. А во дворе на столе поставили святую воду. Святой отец с монахинями проводили какую-то церемонию. Рядом был другой дом. Мы вошли и увидели там много моделей церквей. Это посещение повлияло на меня. И я много узнала о настоящей Пасхе. И мне тоже понравилось это».*

Встреча с поэтом Григорием Кукарекой

Валя: *«Встреча с поэтом Григорием Григорьевичем Кукарекой прошла так весело. Мы собрались на первом этаже. Это был первый раз встретиться с настоящим поэтом в моей жизни, поэтому немножко волновалась. ... Самое важное, что он сказал нам о своём понимании о красоте в мире. Может быть, красота – это картина, тюльпан, народ, улыбка. В жизни так много счастливых случаев, только мы иногда не замечаем. Поэт – это почётная профессия. Они могут выразить чувство простыми словами и спасти людям души, чтобы они по-настоящему выжили. Меня тогда интересовало то, что чувство человека зависит от чего. Он думает, что глаза, душа, интерес решают это. И он советовал мне читать стихи, которые подходят ко мне и о теме матери. Кроме этого, я думаю, что испытания тоже играют важную роль в творчестве поэта».*

Ольга: *«Встреча с поэтом мне очень понравилась. Это я в первый раз увидела настоящего поэта и с ним разговаривала. Встреча была интересной и полезной. Эта встреча была одна из лучших, и мне хочется, чтобы таких встреч было как можно больше».*

Лилия: *«Поэт чуть пожилкой, перед нами спокойно сидел и много рассказывал. Благодаря ему я узнала, ... Это в первый раз я так близко сидела и слушала рядом с настоящим поэтом».*

Лиза: *«Благодаря поэту я узнала, как переводить литературные произведения, что надо делать, чтобы стать переводчиком».*

Таня: *«Я никогда не встречалась с настоящим поэтом в Калмыкии. ... Эта встреча длилась два часа, но мы не зря проводили время и много узнали от поэта».*

Список литературы

1. Акименко Н.А. Адаптивные возможности учебного курса «Деловое общение» для иностранцев на довузовском этапе // Русская речь в инонациональном окружении. Вып. 8: межвузовский сб. науч. ст. Элиста: Изд-во Калмыцкого университета, 2014. С. 113–133.
2. Акименко Н.А. Страноведение России. Вопросы и ответы. Элиста: Издательство Калмыцкого государственного университета, 2014. 90 с.
3. Акименко Н.А. Glimpses of Russia (the end of the XXth – the beginning of the XXIst centuries) = Впечатления о России (конец XX – начало XXI в.). Элиста: Издательство Калмыцкого государственного университета, 2014. 60 с.
4. Барышников Н.В., Бодоньи М.А. Английский язык как доминантный в обучении многоязычию // Иностранные языки в школе. 2007. № 5. С. 29–33.
5. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Тверь: Титул, 2001. 48 с.
6. Староверкина Л.А. Реализация технологий обучения в системе довузовского образования // «Современные технологии повышения качества образовательного процесса в вузе», научно-методическая конференция (31 мая 2006 г.; Элиста) // Современные технологии повышения качества образовательного процесса в вузе: материалы научно-методической конференции. Элиста, 2006. С. 128–130.
7. Шамионов Р.М. Формирование адаптационной готовности старшеклассников и студентов вузов // Психология обучения. 2013. № 9. С. 20–31.
8. Ярмаркина Г.М., Акименко Н.А. Деловое общение по-русски. Элиста: Издательство Калмыцкого государственного университета, 2014. 112 с.

Akimenko N.A.

FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN THE PROCESS OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS AT KALMYK STATE UNIVERSITY

The article considers the problems of adaptation of interns from Mongolia and China at the faculty of pre-university training and education of foreign citizens of Kalmyk State University. It is shown that the effectiveness of foreign citizens training at the pre-university stage depends on many factors, central of which are the quality of methodological support and the level of adaptability of interns. The experience of teaching courses «Country Studies», «Business Communication», «Work Experience Internship», «Conversation Practice» is described. The prospects for further study of the problems of adaptation of interns and the formation of their communicative competence are outlined.

Keywords: communicative competence, adaptation, pre-University training.

<https://doi.org/10.29003/m1881.978-5-317-06537-9/138-142>

Владимирова Татьяна Евгеньевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

yusvlad@rambler.ru

КИТАЙСКИЕ СТУДЕНТЫ В РУССКОМ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена раскрытию роли учебно-образовательной среды в подготовке иностранных студентов к поступлению на основные факультеты российских вузов. С этой целью в работе рассматриваются этико-философские и психолого-педагогические истоки китайской языковой личности и современное состояние системы образования в КНР.

Ключевые слова: русский, китайский, культурно-образовательное пространство, общение, ментальность, лингводидактика.

Владение языком, как известно, это не только знание лексико-грамматической системы, но и его активное использование в различных ситуациях повседневного и учебно-педагогического речевого взаимодействия. Однако для китайских студентов, изучающих русский язык с целью получения высшего образования в России, общение с носителями русского языка практически ограничивается рамками аудиторных, а в настоящее время онлайн-занятий. Поэтому перед преподавателем русского языка встает принципиально важная задача – инициировать такую учебно-педагогическую деятельность, которая обеспечит развитие знаний, умений, навыков, а также когнитивно-коммуникативной и предметной компетенций, необходимых для поступления китайских учащихся на основные факультеты российских вузов.

1. О китайской системе воспитания и образования.

В современном Китае почти 100% детей получает бесплатное среднее образование. Но перед поступлением в школу все сдают свой первый экзамен в форме тестов, а по окончании школы – единый государственный экзамен, предоставляющий право поступить в вуз только лучшим [3: 32–36].

Данное правило восходит к III веку до н.э., когда получение престижной государственной должности было возможно только при условии сдачи достаточно сложного экзамена (*кэцзюй*). Поэтому китайцы традиционно вкладывают деньги в образование детей, сознавая, что: *баловать ребенка — значит готовить ему гибель; не учить сына — растить осла; не учить дочь — растить свинью; с детства не учился — потерял жизнь* и др.

Почитание грамотности и трудности, связанные с овладением иероглифическим письмом, способствовали утверждению высокого общественного статуса учителя и авторитарного стиля обучения. А книга традиционно ассоциировалась с собранием мудрых наставлений: *лучше оставить сыну одну книгу, чем горшок золота; откроешь книгу — получишь пользу; прочитал новую книгу — приобрел нового друга* и др.

Ориентируя учеников на запоминание и воспроизведение выученной информации, школа традиционно развивает знаково-знаниевую способность в ущерб умениям и навыкам самостоятельного анализа и творческой интерпретации прочитанного текста. При этом и школа, и семья воспитывают в детях умение упорно трудиться, чтобы стать лучшим, поступить в престижный вуз и получить в дальнейшем хорошее место работы. Этим объясняется большая нагрузка китайских школьников, которые, как правило, после уроков занимаются по нескольким предметам с репетиторами дома, нередко с начальных

классов. О высоких требованиях, которые предъявляются к учебе, говорит и тот факт, что за пропуск 12 уроков без уважительной причины учащихся исключают из школы.

В этом контексте значительный интерес представляет книга американки Эми Чуа, выпускницы Гарвардского университета и профессора права, которая называется «Battle Hymn of the Tiger Mother» (в русском переводе – «Боевой гимн матери-тигрицы»). Остановимся подробнее на первой главе книги «Китайские матери», где автор, китаянка по происхождению и воспитанию, сравнивает китайскую модель воспитания с западной и приходит к выводу, что современные успехи Китая – это закономерный итог жесткой системы образования, воспитывающей в детях умение работать на результат.

Что же касается западной воспитательной модели, то Эми Чуа пришла к заключению, что она неприемлема для китайских матерей. В подтверждение она сослалась на опубликованные результаты соцопроса: «почти 70% западных женщин сообщили, что либо “успехи в учебе, достигаемые в результате давления, не идут на пользу детям”, либо “родители должны внушить детям мысль, что учеба – это весело”» [8: 4–5].

При этом почти все опрошенные китайские матери «выразили уверенность в том, что их дети могут “учиться лучше”, что “достижения в учебе – показатель хорошего воспитания” и что если их дети не выделяются в школе, то это “проблема”, а родители “просто не справились со своими обязанностями”». Кроме того, китайцы в сравнении с западными родителями тратят в день как правило в десять раз больше времени на то, чтобы «заниматься зубрежкой со своими детьми». Зато западные дети чаще увлекаются спортом и вступают в спортивные сообщества и команды.

В заключение главы Эми Чуа приводит своего рода постулаты, которыми руководствуются китайские матери: «1) уроки всегда на первом месте; 2) “пять с минусом” – плохая оценка; 3) в математике ее дети должны на две головы опережать одноклассников; 4) ей не пристало хвалить детей на публике; 5) если ее ребенок не согласен с учителем или тренером, она неизменно должна становиться на сторону учителя или тренера; 6) единственное внеклассное занятие, которым позволено заниматься ее детям, должно привести их к медали; 7) эта медаль должна быть золотой» [8: 5].

Таким образом, сущность воспитания состоит в послушании, благодаря которому вырастает человек, способный выживать в крайне сложных ситуациях. В итоге китайская школа «выпускает “тигров” для западных университетов, а европейская – превращает детей в тупой и безынициативный планктон» (цит. по [1]).

Подобный взгляд на систему образования свидетельствует о характерной для нее направленности на воспитание «личности адаптивного типа, слабо ориентированной на удовлетворение потребностей личности, на ее свободное саморазвитие, творческую самореализацию, индивидуальное самоопределение в культуре» [2: 9]. Разумеется, рост благосостояния в Китае и политическая линия на ограничение рождаемости внесли существенные изменения в воспитание подрастающего поколения.

В этой связи примечательна публикация, в которой намечена более сбалансированная концепция личностного становления китайской молодежи: «Китайские педагоги и психологи считают, что самостоятельная личность формируется под влиянием трудностей и жизненных испытаний, поэтому они советуют родителям меньше ограничивать своих детей, воспитывать в них самостоятельность, давать им достаточно пространства для роста. А молодежи, которая только начинает самостоятельную жизнь, рекомендуется не бояться сложностей и смело выходить из зоны комфорта» [7: 15].

2. Китайские студенты в контексте личностно-деятельностного подхода к обучению русскому языку.

Приезжая в Россию с целью получения высшего образования, выпускники китайских школ оказываются в непривычной для них учебной обстановке. Ведь на родине они фактически выступали в функции объекта образовательной системы, которая требовала полного подчинения и строилась на заучивании и воспроизведении программного материала. Более того, преподавание иностранных языков, включая русский, также базировалось на некоммуникативной основе. В результате способность к анализу, обобщению, а также восприятию лекций даже у изучавших русский язык в школе развита недостаточно для продолжения учебы на основном факультете.

В отличие от китайской методики, обучение русскому языку как иностранному строится в российских вузах на коммуникативно-деятельностной (личностно-деятельностной) основе. Поэтому с первых же занятий китайским студентам предлагается роль активного субъекта учебного взаимодействия. Но переход к непосредственному общению на русском (индоевропейском языке флективного типа) вызывает у носителей китайского (изолирующего) языка значительные трудности. Ведь в китайском языке нет словоизменения, нет грамматически выраженных категорий числа, рода, падежа, времени, лица и действует иная система правил, а значение слова определяется его местом в предложении.

В результате лексико-грамматическая система русского языка воспринимается как не соотносимая с китайским языком, что затрудняет переход к непосредственному общению. Неудивительно, что студенты предпочитают выполнение подстановочных и различного рода тренировочных упражнений, а также заданий, предварительно подготовленных и не требующих спонтанной реакции. В этой связи заметим, что преподаватели, работающие в китайской аудитории, как правило, объясняют эту скованность некоммуникативностью речевого поведения студентов [1: 21].

Действительно, общение в русском социокультурном пространстве существенно отличается от принятой в Китае стратегии речевого поведения. Так, для русского межличностного общения характерна общая установка на взаимность, т.е. на достижение определенного уровня взаимодействия, взаимопонимания и взаимоотношений, что в некоторой мере нивелирует статусные различия.

Что же касается современных китайцев, то они, хоть и мало осведомлены о 30 тысячах церемоний древнекитайского дипломатического этикета, но остаются носителями базовых правил этики «лица». Поэтому им свойственна общая установка на избегание любых отклонений от конвенционального поведения, включая проявление «самости», которое характерно для русского межличностного общения (подробнее об этом см. в [4]).

В этой ситуации особая роль принадлежит учебно-педагогическому взаимодействию преподавателя и студентов, которое становится важным фактором в развитии когнитивно-коммуникативной компетенции на русском языке.

3. Интегративный подход в обучении китайских студентов русскому языку.

Подготовка китайских учащихся к учебе на основных факультетах ориентирована на владение основными кодами русского языка и на формирование актуальных компетенций. Сложность стоящей задачи делает востребованным интегративный подход, который объединяет в единое целое собственно учебный процесс и межличностное взаимодействие всех участников образовательной деятельности. Более того, при этом достигается взаимосвязанность целого ряда компонентов, задействованных при формировании и развитии у китайских студентов актуальных компетенций.

Отнесем к этим компонентам межличностное взаимодействие между преподавателем и студентами, между самими студентами, возникающие взаимосвязи между текстом и читающим / слушающим этот текст или говорящим / пишущим об этом тексте, между

студентами и выраженным в тексте содержанием, между отдельными элементами языка и текстом и т. п.

Активизация этих взаимосвязей – одна их важнейших задач в развитии речевой деятельности студентов, особенно на начальной ступени обучения. Поэтому, чтобы упростить «вхождение» в русское культурно-образовательное пространство, целесообразно развивать все виды речевой деятельности на материале небольшого по объему базового текста, представляющего культурологическую ценность, с возможным использованием дополнительных мини-текстов на ту же метатему.

При таком подходе возможно существенно облегчить стоящие перед студентами задачи и сконцентрировать усилия на ограниченном по объему текстовом материале. В результате базовый текст, с одной стороны, выступает своего рода интегратором развивающейся речевой деятельности чтения, аудирования, говорения и письма. А с другой, позволяет студентам на уже «присвоенном» материале проявить свою индивидуальность, а возможно, и творческие способности. В этой связи отметим, что китайские студенты, как правило, внимательно слушают ответы друг друга, поскольку им предлагается выразить свое отношение, дополнить или сделать обобщение и таким образом проявить свою индивидуальность и творческие способности на русском языке.

Разумеется, подобный сценарий совместной учебной деятельности преподавателя и студентов требует тщательного отбора, адаптации и презентации текстов, имеющих культурологическую ценность и отвечающих личностному «проекту» саморазвития.

Плодотворность интеграции, благодаря которой достигается целостность учебного процесса, представляется очевидной. Но ее эффективность может быть повышена при активизации лингводидактического потенциала русской культурно-образовательной среды и внимании к личностному «проекту» саморазвития китайских студентов. Ведь каждый имеет собственную цель, к которой стремится, опираясь на свои способности, знания и жизненный опыт [5: 344].

В заключение на основании изложенного сформулируем следующее определение: **культурно-образовательное пространство** обучения иностранных студентов русскому языку – это целенаправленное, личностно ориентированное учебно-педагогическое взаимодействие, которое создает комфортные условия для самореализации и развития знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для поступления на основные факультеты российских вузов.

Список литературы

1. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22.
2. Бондаревская А.И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов. Автореф. канд. дисс. ... пед. наук. 2004.
3. Боревская Н. Совершенствование образования – ключ к подъему экономики // Азия и Африка сегодня. 2002. № 1. С. 32–36.
4. Владимирова Т.Е. О языковой личности как субъекте общения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2005. № 1. С. 66–77.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1998.
6. Сарычева М. Китайская мама – европейским родителям: «Вы растите тупой и безынициативный планктон!» // Комсомольская правда. 03.03.11. URL: <https://www.kp.ru/daily/25632.3/796569/> (дата обращения 07.05.2019).
7. «Слово месяца» // Китай. Ежемесячный журнал. № 7 (165). Июль, 2019. С. 15.
8. Эми Чуа. Боевой гимн матери-тигрицы. М.: «АСТ», 2013.

*Vladimirova T.E.***CHINESE STUDENTS IN RUSSIAN CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE**

The article is devoted to the disclosure of the role of the educational space in preparing foreign students for admission to the main faculties of Russian universities. For this purpose, the ethical-philosophical and psychological-pedagogical sources of the Chinese linguistic personality and the current state of the education system in China are considered.

Keywords: Russian, Chinese, cultural and educational space, communication, mentality, linguistics.

<https://doi.org/10.29003/m1882.978-5-317-06537-9/142-144>

Вольская Наталья Павловна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

panivolska@gmail.com

КАК СТАТЬ СТУДЕНТОМ: О ПРОБЛЕМАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются вопросы обучения иностранных студентов в стране изучаемого языка: проблемы обучения, пребывания в стране, адаптация к новым бытовым и социологическим условиям, формирование второй языковой личности.

Ключевые слова: адаптация, умения, принцип личностного обучения.

Учить язык и учиться на языке – это не одно и то же. Можно научиться говорить на языке, и это будет общение на самые простые темы, например, в магазине, на улице. Можно научиться читать вывески, рекламу, можно научиться читать книги со словарем – для своего удовольствия и чтобы познакомиться с классической или современной литературой России. Но научиться слушать лектора и понимать, о чем он говорит, записывать лекции, писать конспекты, создавать курсовые работы и наконец написать свою дипломную работу и защитить ее – это совсем другое дело.

Во всех странах мира в университетах и институтах учатся иностранные студенты. И во многих вузах есть подготовительные отделения, которые помогают студентам подготовиться к обучению на языке. Для того чтобы стать студентом, недостаточно просто хорошо знать язык. Мы знаем, что не все студенты – носители языка умеют учиться: записывать лекции, составлять конспекты, отвечать на экзаменах. Обучение в университетах существенно отличается от учебы в школе: важна самостоятельность, контроль со стороны родителей полностью отсутствует, а контроль со стороны профессорско-преподавательского состава, деканата осуществляется в другом качестве. В большинстве своем студенты, приезжающие на обучение в вузы, не имеют опыта обучения за границей. Это создает определенные трудности – учебные, экономические, бытовые.

Первое, с чем сталкивается иностранный студент, – это климатические условия. Всем известна русская холодная зима. Еще и временной пояс, трудно переключаться в другой часовой режим. Итак, кроме биологической адаптации в России – временной, климатической – студенты испытывают также нагрузку, связанную с социальной адаптацией к новым условиям – бытовым, экономическим, социальным. После проживания с родителями студентам очень сложно привыкнуть к совместному проживанию в общежитии. Проживание в общежитии, вдалеке от семьи, другая еда, необходимость самим готовить, климат, социальное окружение и т.д. – все это, конечно же, требует больших физических

и психологических ресурсов, их быстрой мобилизации для эффективного решения поставленных задач. Необходимо правильно распределять свое время, делить его на рабочие часы и досуг.

Студенту необходимо научиться не только говорить, читать, писать и слушать – то есть овладеть четырьмя видами деятельности, – но и выработать умение логически выстраивать свой ответ, вести беседу на научные темы, составлять конспекты, записывать лекции, писать рефераты и курсовые работы. Всему этому нужно обучить студента за один год. Существует немало различных пособий для достижения цели: научить учиться в вузе.

Немалую роль в этом играет преподаватель, который становится для студентов, в зависимости от возраста, старшей сестрой, мамой, бабушкой, в любом случае – хорошим другом.

За один год обучения иностранный студент должен не только выучить иностранный – в нашем случае русский – язык, но и научиться адаптироваться в чужой иноязычной среде. Мы все, конечно, знаем, что это не год, а только восемь-девять месяцев, что еще больше затрудняет работу преподавателя и заставляет его искать резервы, которые бы способствовали реализации поставленной перед ним задачи, а именно подготовки студента к обучению на первом курсе российского вуза в сильно сжатые сроки. Тут и применяется принцип лично ориентированного обучения, который помогает студенту осознавать себя как социальную и языковую личность, которую уважают, учитывают ее интересы, вкусы, когнитивные способности. Успехов можно добиться, если учащийся получает удовольствие как от процесса занятий, так и от результатов обучения. Коммуникативную обстановку на уроке создает преподаватель, поскольку, что уж греха таить, наши студенты по разным причинам не коммуникативны, то есть не стремятся к общению с русскими на начальном этапе своего обучения, редко заводят русских друзей.

Проблемы в межкультурном общении ведут к отсутствию мотивации и, как следствие, нежеланию вливаться в инокультурную среду и адаптироваться к новым условиям жизни. Адаптация студентов к учебной деятельности представляет собой многоуровневый процесс, который включает в себя социальные, психологические, психофизические компоненты. Конечно, проживание в стране изучаемого языка, где языковую практику можно получать на каждом шагу, ускоряет адаптацию и способствует обучению.

Еще одна проблема: студенты зачастую выбирают не ту специальность, которая требуется в стране, а ту, которую легче получить. Часто на факультете студенты поступают на одну специальность, а потом в процессе обучения меняют ее на более легкую. Иностранцы, прибывающие в нашу страну учиться, далеко не всегда следуют своей главной цели – получению качественного образования. Это снижает коэффициент преподавания и мешает работе преподавателя.

Успешная адаптивность студента приводит к получению хороших результатов как в основной сфере, то есть в учебе, так и в других сферах, то есть в быту, что формирует у него стабильность в поведении и уверенность в себе. Однако это может привести и к завышенной самооценке и в результате к снижению интенсивности мотивов.

Неуспешная адаптивность может привести к более настойчивой и целеустремленной работе студента над собой ради достижения позитивных результатов в учебе и других сферах.

Еще одна проблема, о которой хотелось бы сказать, – это межэтнические конфликты в группе. Предотвращение такого рода конфликтов также является обязанностью преподавателя. Попадая в другую культуру, человек прежде всего обращает внимания на различия. Преподавателю необходимо учитывать, что культурные отличия как уникальная

черта каждого человека перестают быть источником конфликта, если рассматриваются в качестве одной из альтернатив человеческого бытия.

Вот вкратце те замечания, которые хотелось сделать, так как упомянутые проблемы влияют на процесс обучения студента в стране изучаемого языка.

Список литературы

1. Арефьев А.Л. Иностранцы студенты в российских вузах // Доклад на 3-м всемирном форуме иностранных выпускников советских и российских вузов. Москва, ноябрь 2012 г. С. 13.
2. Гладуш А.Д. Социально-культурная адаптация иностранных граждан в условиях обучения и проживания в России: учебное пособие/ А.Д. Гладуш, Г.Н. Трофимова, В.М. Филиппов. М.: РУДН, 2008.
3. Куликова О.В. Особенности мотивации учения иностранных студентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 8. С. 229–232.

Volskaya N.P.

HOW TO BECOME A STUDENT: ON THE PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

The article discusses the issues of teaching foreign students in the country of the language that is being studied. Also, the article deals with students' problems of living in the country, adaptation to new domestic and sociological conditions, the formation of the second language personality.

Keywords: adaptation, learning skills, principle of personal learning.

<https://doi.org/10.29003/m1883.978-5-317-06537-9/144-147>

Гончарова Татьяна Васильевна
Рязанский институт (филиал)

Московского политехнического университета
Рязань, Россия
tvasg@yandex.ru

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ И НОВЫМ УСЛОВИЯМ ЖИЗНИ И ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ

В статье рассматриваются проблемы успешной адаптации иностранных студентов к новой культурной и социальной среде. На начальном этапе обучения эти проблемы выходят на первый план. Студенты оказываются изолированными от привычной среды. В статье описаны наиболее эффективные формы адаптации к условиям новой социально-культурной среды и обучения.

Ключевые слова: религиозный барьер, психофизиологические возможности, менталитет, духовная культура, национальные особенности.

Вопрос адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе представляет собой одну из актуальных проблем.

Адаптация студентов-иностранцев – это многофакторный процесс вхождения, развития и становления личности студента-иностранца в образовательном пространстве. Это сложный динамический процесс перестройки уже сложившегося комплекса имеющихся навыков, умений и привычек в соответствии с новыми для него условиями.

В этот период студентам приходится преодолевать разного рода психологические, социальные, нравственные, религиозные барьеры, осваивать новые виды деятельности и формы поведения.

Иностранные студенты разных стран представляют разнообразные этнические группы, в связи с этим наблюдается огромное разнообразие в культурном, религиозном, языковом отношении. Преподавателям приходится работать со студентами различных конфессий. Различное религиозное мировоззрение, культурное воспитание, различный уровень подготовки, разные возрастные категории (от 18 до 25 лет) значительно осложняют работу преподавателя.

Этот период обучения в российских вузах совпадает с периодом становления личности. Цивилизационная компетентность иностранных студентов формируется, дополняется, развивается, происходит осознание себя, своего места, своей страны, своего народа, его языка, истории, культуры, системы ценностей среди других народов и стран мира.

С первых дней пребывания в российском вузе иностранные студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде, к которой им предстоит адаптироваться в кратчайшие сроки, проведя на подготовительном факультете от 6 до 9 месяцев. Самое большое затруднение в социальной адаптации студентов-иностранцев связано с изучением совершенно нового и необычного для них языка – русского. Все это значительно снижает качество обучения.

Абсолютное большинство иностранных студентов по приезде в Россию сталкивается с множеством трудностей как физиологического (привыкание к климату, кухне), так и социально-психологического характера (приспособление к бытовым условиям, нормам поведения и требованиям учебной деятельности).

Различия в национальной и российской образовательных системах могут вызвать у иностранного учащегося растерянность, дискомфорт, а как следствие – нежелание учиться. Главной задачей на начальном этапе становится построение взаимоотношений внутри коллектива: с одногруппниками, с преподавателем.

Преподаватель русского языка должен учитывать национальный психологический склад слушателей, должен быть знаком с их культурой и национальным языком.

Существует проблема адаптации иностранных слушателей к процессу обучения в российском вузе: на фоне большой учебной нагрузки, которая не соответствует ожиданиям иностранных студентов, развиваются стресс и негативные ощущения. Не все готовы к таким нагрузкам, но лишь немногие уезжают обратно.

Адаптация к учебной деятельности в условиях новой социально-культурной среды предполагает адаптацию к новым формам организации учебного процесса, принятого в России, т.е. дидактическую, или академическую адаптацию. Стресс могут вызвать необычные формы и методы организации учебного процесса.

Совокупность культурологических, политических, религиозных, социальных, образовательных факторов существенно влияет на образовательные и адаптационные характеристики слушателей.

Главным условием довузовской подготовки иностранных слушателей является быстрое овладение русским языком. Чем лучше усваивается язык, тем эффективнее адаптация, тем быстрее слушатель перестает стесняться общаться с русскими, а значит, легче и проще происходит его адаптация. К сожалению, из-за национальных особенностей лишь небольшой процент иностранных учащихся уже через два-три месяца после приезда в Россию знакомится с русскими людьми. А ведь это помогло бы иностранным учащимся быстрее знакомиться с Россией, ее культурой, традициями, менталитетом.

Большое значение в данный период имеют среда, окружение, круг общения. Среда – это место проживания: город, микрорайон, общежитие, а окружение – это горожане, ра-

ботники различных учреждений и служб и студенты, иностранные и российские, проживающие в общежитии. Среда – также место учебы – университет, учебная группа, где окружение составляют студенты, преподаватели, учебно-вспомогательный персонал, работники деканата. Каждая из названных составляющих играет важную роль в жизни иностранного студента, от каждой из этих составляющих в конечном итоге зависит физическое самочувствие, настроение, желание или нежелание учиться, знакомиться, узнавать и открывать для себя новую страну и новую культуру, выбирать для себя круг общения.

Важным направлением работы кафедры является учебно-воспитательная работа, которая проводится не только на занятиях, но и во внеучебное время, помогает в адаптации к новым языковым, культурным и социальным условиям жизни, в решении повседневных проблем. Во время экскурсий преподаватели русского языка открывают для студентов самые интересные места Рязани и Рязанской области. Бывают со студентами в театрах, в музеях, на выставках, посещают мероприятия, проводимых в рамках города (Новый год, Масленица, 1 Мая, 8 Марта, день рождения С.А. Есенина, А.С. Пушкина).

В конце учебного года проводится праздник «День русского языка», где студенты читают стихи, поют песни на русском языке, читают маленькие эссе, написанные ими.

Одним из главных путей адаптации иностранцев является ознакомление с реалиями русской духовной культуры посредством языка – например, на мероприятии «День русского языка». В данном случае язык – это одновременно и цель, и средство ознакомления студентов с историей, культурой, традициями России и Рязани, средство приобщения студентов к духовным ценностям русской культуры, к ее лучшим традициям. При проведении данного мероприятия в работе преподавателя-русиста всецело отражается принцип взаимодействия различных сторон культуры.

В основном контингент составляют студенты стран Африки, особенно Северной (Марокко, Алжир, Тунис, Египет). Они владеют как минимум одним иностранным языком (французским) помимо арабского, а зачастую еще английским или испанским.

Опыт работы показывает, что способности к обучению у арабских студентов различны. Студенты из Марокко, Алжира и Туниса в основном умеют учиться лучше студентов из других арабских стран. Это объясняется сохранившейся в этих странах со времен колонизации французской системой образования.

Студенты могут выделять главную мысль из текста, грамотно ведут конспект, умеют работать самостоятельно. Арабские студенты, владеющие минимум одним иностранным языком, быстро овладевают русским, легче воспринимают на слух иноязычную информацию. Такие студенты исполнительны, умеют работать самостоятельно, что положительно влияет на результаты их обучения. Арабские студенты быстрее адаптируются к условиям нашей страны, города, университета, общежития, легко находят общий язык с русскими, быстро заводят русских друзей.

В межэтническом взаимодействии арабские студенты становятся более уверенными в себе, проявляют самостоятельность, стремятся к доминированию в межличностных отношениях. Проявляют стремление к независимости суждений, упорство в отстаивании собственной точки зрения.

Они воспринимают преподавателя как носителя новой неосвоенной информации, человека, который вступает с ними в коммуникацию.

Все эти мероприятия позволяют иностранным студентам приблизиться к пониманию лучших нравственных традиций России, повысить интерес к изучению русского языка, реализовать главные цели предвузовской подготовки: коммуникативную, образовательную и воспитательную. Благодаря различным мероприятиям учебно-воспитательной работы к концу предвузовской подготовки у иностранных студентов заложены основы

культурологической компетенции, что дает им определенную уверенность в комфортном проживании в новой культурной и социальной среде.

Список литературы

1. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции// Л. Н. Боронина, Ю.Р. Вешневский, Я.В. Дидковская и др.// Университетское управление: практика и анализ. 2001 г., № 4 (19).
2. Антонова В.Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве // Вестник ЦМО МГУ, 1998. № 1.
3. Емельянов В.В. Студенты об адаптации к вузовской жизни // Социс. 2001. № 9.
4. Иванова М.А., Титкова Н.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе. СПб., 1993.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 304 с.
6. Набивачева Е. Проблемы адаптации иностранных студентов в вузе // Высшее образование в России. 2006. № 12.

Goncharova T.V.

ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO THE LANGUAGE ENVIRONMENT AND NEW LIVING AND LEARNING CONDITIONS IN RUSSIA

The report discusses the problems of successful adaptation of foreign students to the new cultural and social environment. At the initial stage of training, the problem comes to the fore. Students are isolated from the familiar environment. The report describes the most effective forms of adaptation to the conditions of the new sociocultural environment and learning.

Keywords: religious barrier, psychophysiological opportunities, mentality, spiritual culture, characteristic features.

<https://doi.org/10.29003/m1884.978-5-317-06537-9/147-151>

Иванова Ирина Сергеевна

Тамбовский государственный технический университет

Тамбов, Россия

Iveera1@yandex.ru

Ильина Светлана Анатольевна

Тамбовский государственный технический университет

Тамбов, Россия

Vaska24@yandex.ru

РОЛЬ КУРАТОРСКОЙ РАБОТЫ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В РОССИЙСКОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В статье даются рекомендации по организации работы куратора, направленной на адаптацию к новым условиям жизни и обучения в России иностранных учащихся.

Ключевые слова: кураторство, методика, воспитательные цели обучения, социокультурная адаптация.

Студенты из зарубежных стран, приезжающие учиться в вузы Российской Федерации, имеют целью получение современной, востребованной на рынке труда специальности.

Языковая подготовка иностранных граждан ведется на подготовительных факультетах. За время обучения инофоны должны не только освоить язык будущей специальности, но и пройти адаптацию к новым социокультурным и бытовым условиям, познакомиться с особенностями организации учебного процесса в российском вузе.

Важную роль в создании оптимальных условий для жизни и учебы в абсолютно новой для иностранных учащихся жизненной среде играет, на наш взгляд, институт кураторства, традиционно принятый в вузах России.

Куратор является наставником, воспитателем студенческого коллектива группы. Кураторство на подготовительном факультете – это важнейший механизм взаимодействия с учащимися, которые зачастую почти не имеют представления о стране пребывания, о системе работы студента в высшем учебном заведении. Оно позволяет не только решать учебно-воспитательные задачи, но и быть проводником «мягкой силы» в работе над формированием положительного образа России в мире.

В Тамбовском государственном техническом университете работа куратора регламентируется «Положением о кураторе студенческой учебной группы Тамбовского государственного технического университета». Согласно ему, куратор учебной группы обязан «планировать работу (на учебный год, семестр, месяц) в соответствии с Комплексным планом воспитательной работы университета и планами мероприятий факультета; систематически осуществлять контроль за успеваемостью студентов, выяснять причины снижения академической активности и своевременно принимать меры по их устранению; осуществлять оказание всесторонней помощи в форме создания внутри учебной группы студенческого актива из наиболее коммуникабельных, ярких личностей; обеспечивать педагогическое руководство студенческим самоуправлением, координировать работу общественных организаций в группе; изучать индивидуальные особенности студентов группы, используя при этом педагогический анализ документации, опрос студентов, анкетирование и т.д.; оказывать помощь студентам в реализации их научных и творческих способностей; оказывать помощь деканатам во время проведения внутрихозяйственных работ в университете и работ по уборке и благоустройству территории университета» [1].

Работа куратора в группе иностранных учащихся имеет свою специфику и накладывает на преподавателя дополнительные функции и обязанности, помимо отмеченных в данном документе. Перед куратором, работающим на подготовительном факультете с иностранными гражданами, наряду с универсальными задачами – воспитательными, социальными, административными и учебными – стоит ряд задач специфических, которые зачастую выходят на первый план, т.к. обусловлены особенностями работы с иностранцами.

Основная цель работы куратора – адаптация иностранных учащихся к обучению и проживанию в Российской Федерации, профилактическая и воспитательная работа по соблюдению законодательства РФ, устава университета и правил проживания в общежитии.

Основные задачи куратора группы иностранных учащихся заключаются в повышении успеваемости и качества учебы учащихся, уровня дисциплины, в создании нормального быта в комнатах общежития, где проживают учащиеся, в привлечении иностранцев к активному участию в общественной и спортивной жизни факультета, в развитии организаторских и творческих способностей каждого учащегося группы, в создании благоприятного микроклимата в коллективе группы.

Приоритетным становится «воспитание активной личности, готовой общаться со студентами разных национальностей на принципах дружелюбного отношения, помощи и взаимовыручки» [2: 178], а также формирование такой личности, которая в дальнейшем

станет транслятором позитивного образа нашей страны во всем мире. И движение к этой цели начинается с момента знакомства куратора с группой.

Согласно «Положению о планировании работы профессорско-преподавательского состава кафедр в Тамбовском государственном техническом университете», на курирование учебной группы отводится до 60 часов в семестр, однако временные затраты на курирование группы иностранных учащихся могут быть значительно больше. Для того чтобы всесторонне охватить работу в группе, на факультете международного образования Тамбовского государственного технического университета принято заполнять и вести в течение всего учебного года «План работы куратора», состоящий из четырех частей. Это: 1) план работы, 2) карточка студента, 3) анкета учащегося и 4) отчет о проделанной работе.

План работы куратора предусматривает девять видов работ, каждый из которых включает ряд мероприятий. В зависимости от конкретной ситуации набор мероприятий может варьироваться, но виды работ не изменяются.

Карточка студента заполняется учащимся и куратором совместно. Студент указывает информацию о себе (фамилию, имя, родную страну, пол, по желанию – телефон родителей, обязательно – свой телефон, skype, e-mail, WhatsApp и пр., уровень образования, планируемую специальность). В дальнейшем в течение учебного года куратор фиксирует в данной карточке индивидуальную работу с учащимся, а в конце учебного дает ему краткую характеристику по результатам совместной работы.

Анкета учащегося включает ряд вопросов. В ответах он сообщает, из какого населенного пункта прибыл, дает сведения о составе своей семьи, о месте работы родителей, об уровне образования, о жизненных планах после окончания подготовительного факультета и после завершения образования в России, о праздниках, важных для иностранца, об интересах, об опыте самостоятельной жизни (без родителей) и т.д. Такая информация позволяет куратору рационально планировать воспитательную работу, проводить мероприятия с учетом индивидуальных наклонностей и пристрастий учащихся, формировать студенческий актив.

Отчет о проведенных мероприятиях заполняется в конце учебного года. В нем фиксируется вся проделанная куратором работа с указанием даты проведения мероприятия, его темы и содержания.

Каждый куратор во вверенной группе занимается социокультурной, социально-психологической адаптацией, адаптацией к условиям учебного процесса и к условиям проживания в общежитиях и на съемных квартирах, организацией медицинского освидетельствования, приобщением к русским культурным традициям, расширением кругозора учащихся, а также профориентационной работой и пропагандой здорового образа жизни. Все эти виды работ взаимосвязаны, и потому ведутся комплексно и систематически.

Следует отметить, что на подготовительном факультете кураторами обычно становятся преподаватели русского языка, которые более других предметников находятся в непосредственном контакте со студентами. Начинается работа куратора в группе, как правило, с оказания социально-психологической помощи вновь прибывшим иностранцам, которые в начале своего пребывания в нашей стране довольно-таки растеряны и дезориентированы. Естественно, что первостепенная задача – организация комфортных бытовых условий и удовлетворение жизненно важных потребностей в новой среде. День знакомства с группой – это день решения всех первостепенных организационных задач, к которым относятся знакомство с корпусом университета, где проходят уроки, с расписанием занятий; оказание помощи в оформлении электронного пропуска в корпуса университета и общежитие; оформление читательского билета и получение учебников в библиотеке; получение местной SIM-карты; сопровождение в

банк для открытия счета и оформления дебетовой карты и пр. Если у кого-либо из студентов существуют нерешенные вопросы или проблемы бытового характера, то и здесь помощь оказывает куратор: не только является посредником между комендантом общежития / квартирной хозяйкой и учащимся, но при необходимости сопровождает его в походе по магазинам для покупки теплой одежды или предметов, необходимых в хозяйстве.

Обязательный организационный момент – посещение студенческой поликлиники для прохождения флюорографического обследования и анализа крови на ВИЧ. В последнее время добавился обязательный анализ на антитела к кори, и в случае необходимости – прививка от кори. Во время этого визита студенты знакомятся с порядком предоставления бесплатных медицинских услуг и узнают о том, какие медицинские услуги им придется оплачивать. Куратор также оказывает помощь, если необходимо посещение узких медицинских специалистов, что может означать поиск необходимого специалиста, запись студента на прием и сопровождение его на медицинскую консультацию. В случае госпитализации куратор может оказать помощь при контакте с лечащим врачом, разъяснении хода лечения, проведении необходимых медицинских процедур и т.д.

Учащиеся нередко не имеют опыта самостоятельной жизни. Поэтому из-за отсутствия контроля со стороны родителей, старших членов семьи они могут испытывать трудности с рациональным планированием своего рабочего дня. Задача куратора – дать нужные рекомендации, проследить за распределением времени, работать над формированием навыков самостоятельной работы во внеаудиторное время. Регулярными должны стать беседы о недопустимости сомнительного поведения, употребления алкоголя и наркотиков, об искоренении вредных привычек.

Куратор учебной группы имеет право посещать все виды учебных занятий группы. Контакт с преподавателями спецдисциплин позволяет в случае необходимости корректировать поведение учащегося на занятиях. Как показывает практика, это способствует повышению успеваемости.

Кураторская работа осуществляется параллельно с учебным процессом, и первоочередной воспитательной задачей педагога становится создание и поддержание в группе психологического климата, комфортного для обеих сторон учебно-воспитательного процесса. Молодые люди различных национальностей, культур и традиций, вероисповедания, принадлежащие к разным социальным слоям, говорящие на разных языках, должны стать коллективом, воспитанным в духе интернационализма, толерантности, доброжелательности и взаимопомощи. Куратор в этом процессе играет важнейшую роль. От его способности донести до учащихся основные принципы взаимопонимания и уважения друг к другу зависят не только межличностные отношения в группе, но и успех всего обучения на подготовительном факультете в целом. И здесь огромную роль играет внеаудиторная работа со студентами.

Внеаудиторная работа – это не только различного рода информационные и воспитательные беседы, расширяющие кругозор и знания о нашей стране, но и совместное посещение музеев, театров, выставок, различного рода экскурсий. Традиционным для иностранных учащихся Тамбовского государственного технического университета является участие в Днях национальных культур, которые регулярно проводятся на подготовительном факультете, в культурных мероприятиях, посвященных российским праздникам и традициям (Новый год и Рождество, Масленица, День славянской письменности, День русского языка и др.). Учащиеся подготовительного факультета привлекаются к спортивным мероприятиям, проводимым в университете. Кураторы делают все, чтобы студенты не чувствовали себя брошенными и беспомощными. В дни зимних и летних каникул фа-

культет организует для студентов различные варианты проведения досуга, так что даже после окончания подготовительного факультета студенты, решившие продолжить обучение в Тамбовском государственном техническом университете, участвуют в жизни факультета.

Являясь важной составляющей учебного процесса, внеаудиторная кураторская работа становится также эффективным средством обучения русскому языку. Преподаватель систематически демонстрирует инофонам, как решаются коммуникативные задачи в реальных ситуациях общения (в поликлинике, в столовой, в магазине, в музее, на улице, в транспорте и т.д.). Это помогает им овладеть необходимыми языковыми компетенциями, приобретать навыки самостоятельного анализа информации. Кроме того, внеаудиторная работа с иностранными учащимися помогает развивать у них интерес к учебе, вовлекать в жизнь факультета и университета, а также формировать позитивный образ российского педагога, российского образования и России в мире.

Список литературы

1. Положение о кураторе студенческой учебной группы Тамбовского государственного технического университета https://docviewer.yandex.ru/view/92471208/?page=2&* (дата обращения: 15.10.2019).
2. Кошкина Е. Е. Роль куратора в период адаптации иностранцев, обучающихся на подготовительном факультете // Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе: тезисы докладов всерос. науч.-практ. конф. Барнаул, 2010. С. 178–179. <https://journal.altstu.ru/media/f/old/2010/02/pdf/178koshkina.pdf> (дата обращения 15.2.2019)

*Ivanova I.S.
Plyina S.A.*

THE ROLE OF MENTORING IN RESOLVING THE PROBLEM OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN SOCIAL AND CULTURAL ENVIRONMENT

The article contains recommendations concerning the organization of mentoring in such a way which allows to adapt foreign students to living and studying in Russian environment that is new for them.

Keywords: mentoring, methodology, educational goals, social and cultural adaptation, teaching foreigners.

<https://doi.org/10.29003/m1885.978-5-317-06537-9/151-161>

*Ковалева Елена Гавриловна
Учебный центр русского языка,
Москва, Россия
eg-kovaleva@yandex.ru*

ВНЕАУДИТОРНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ИНСТРУМЕНТ РАСКРЫТИЯ РЕЗЕРВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ

Автор описывает формы и методы внеаудиторной воспитательной работы, способствующие формированию эффективной психологической адаптации в среде пребывания, а также созданию вторичной языковой личности учащихся, развитию их творческого, научно-

исследовательского потенциала, формированию общественно активных личностных качеств. На этапе довузовской подготовки взаимосвязанность аудиторного и внеаудиторного процессов обучения обеспечивается посредством нескольких «синергетических схем» – примеры предлагаются. Адаптационный резерв внеаудиторных мероприятий способствует раскрытию и формированию адаптационного резерва личности обучаемых. Разнообразные виды внеаудиторной воспитательной работы представлены в статье в соответствии с навыками и умениями, которые активируются у обучаемых в языковом пространстве. Успешность адаптации обучаемых зависит от коммуникативной активности, «пассионарности» обучаемого, а также от уровня его эмпатии, креативности, эрудиции и прочих личностных качеств.

Ключевые слова: внеаудиторная воспитательная работа, адаптация обучаемых, вторичная языковая личность, потенциал.

Внеаудиторная воспитательная работа на этапе довузовского обучения – это планируемая работа обучаемых или для обучаемых, выполняемая во внеаудиторное время с помощью и при наставничестве преподавателей и/или российских студентов. Её основная цель – создание вторичной языковой личности иностранных учащихся.

Так или иначе воспитательная деятельность всегда занимала определенное место в процессе обучения РКИ. В советский период внеаудиторной работе уделялось огромное внимание, был хорошо развит институт кураторства (внеаудиторное время, проводимое преподавателями со студентами подготовительного факультета, было практически соизмеримо с аудиторным), широко практиковалось так называемое «шефство» советских студентов над иностранными (советским ребятам с первых дней обучения предлагалось участвовать в адаптации иностранцев, начиная с совместного проживания в общежитиях). Сегодня воспитательная деятельность на этапе довузовской подготовки осуществляется на основании закона ФЗ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и нормативных документов вузов РФ. Формально внеаудиторная работа сегодня не входит в учебный процесс, не все вузы ее планируют, она не включена в обязательную нагрузку преподавателя. Формы и методы внеаудиторной работы адаптированы сегодня к новым реалиям, новым социальным, общественно-политическим, культурологическим задачам, вызовам. Многие виды внеаудиторной работы были перенесены на современную почву и остаются эффективным инструментом для коммуникативного овладения языком, для развития не только общеобразовательного, научно-исследовательского, творческого потенциала, но и общественно активных личностных качеств обучаемых, способствующих их успешной адаптации.

Однако не только эффективное овладение русским языком зависит от уровня адаптации личности обучаемого – бытовой, психологической, ментальной, культурной, социальной, – но и, что первостепенно, сама адаптация зависит от коммуникативной активности, «пассионарности» обучаемого, от его готовности пользоваться богатым инструментарием, который предлагает внеаудиторная работа. В связи с этим очень важно при планировании мероприятий и проектов внеаудиторной воспитательной работы на этапе довузовской подготовки создавать языковые ситуации, максимально приближенные к реальным, а также в рамках учебного занятия предварительно готовить обучаемого к снятию языковых трудностей для его максимальной адаптации в реальной ситуации. «Немаловажным является тот факт, что указанный период сопровождается наиболее сложными адаптационными процессами, и русский язык в это время особенно необходим иностранным гражданам как средство общения, приобщения их к новой языковой среде» [1: 157].

На этапе довузовского обучения взаимосвязанность аудиторного и внеаудиторного процессов обучения осуществляются посредством нескольких «синергетических схем».

1. Синергетическая схема «прямой связи»: аудиторное учебное занятие – внеаудиторное мероприятие.

Рассмотрим на примере, как работает схема на практике. Как правило, на 2–3-й неделе обучения учащиеся факультета довузовской подготовки проходят диспансеризацию (медосмотр), и практически всегда в этом мероприятии участвует куратор учебной группы, он же преподаватель-русист. Поэтому проведение этого мероприятия желательно предварить занятием в группе на тему «В поликлинике, у врача». На этом уровне учащиеся уже имеют начальные представления о фонетической, грамматической системе русского языка, правилах чтения, имеют минимальный лексический запас. На этом занятии можно ввести, например:

- глаголы: *болеть* (у кого? что? *болит*) \ *болеть* (кто? *болеет* чем?);
- существительные: *доктор, кровь, анализ, насморк, кашель, сердце, желудок, лекарство, живот, горло, голова, температура* и др.;
- наречия: *больно, тепло, горячо* и др.;
- грамматические конструкции по теме: *у меня болит что? У меня что?* и т.п.;
- диалоги по теме.

Пример диалога:

- Здравствуйте!
- Добрый день, доктор!
- Можно войти?
- Проходите, пожалуйста. Как вас зовут?
- Меня зовут Ани...
- Сколько вам лет? (Назовите дату вашего рождения.)
- Мне 18 лет. / 15.12.2001 года.
- Откуда вы?
- Я из Сомали.
- Какие у вас проблемы? (На что жалуетесь?)
- У меня болит (горло, живот, голова...).
- У меня насморк, температура...

Могут быть предложены другие варианты диалогов, прогнозирующие реальную ситуацию, и лексика, близкая к предложенной, но необходимая для заполнения медкарты, сбора анамнеза, написания истории болезни...

Еще один пример 1-й синергетической схемы. Проведение общефакультетского мероприятия – вечера «Давайте познакомимся!» – можно предварять занятием на тему знакомства.

Данное мероприятие проводится, как правило, в середине октября, когда освоен уровень А1.

Поэтому на занятии по теме «Знакомимся друг с другом!», помимо необходимых лексических и грамматических конструкций, можно ввести формы речевого этикета:

- *Рады приветствовать вас.*
- *Добро пожаловать.*
- *С удовольствием представляем...*
- *Представьтесь, пожалуйста,* и др.

Можно разыграть диалоги по теме предстоящего мероприятия.

2. Синергетическая схема «обратной связи»: внеаудиторное мероприятие – учебное занятие.

Примером этой схемы может быть такое мероприятие, как посещение выставки: «Живопись Ильи Репина в ретроспективе» / «Друзья Третьяковской галереи» (Уровень А2).

После чего можно провести занятие по теме: «Выдающийся русский художник Ильи Репин». Работа с видеофильмом «Экскурсия по выставке “Илья Репин”». Работа с текстом «Хорошо знакомые и малоизвестные картины Ильи Репина».

3. Синергетическая схема «прямой-обратной связи» учебное занятие-внеаудиторное мероприятие-учебное занятие.

Подготовка к внеаудиторному мероприятию, посещение кинолектория и просмотр художественного фильма «Уроки французского», закрепление знаний, полученных во процессе внеаудиторного мероприятия.

На занятии проводится работа по книге для домашнего/классного чтения «Уроки французского» (книга для чтения с заданиями А2 Валентина Распутина. Серия «КЛАСС!ное чтение». В. Распутин «Уроки французского»). На занятии предлагаются задания по теме, затем следует внеаудиторный просмотр фильма, далее – работа по прочитанному и просмотренному материалу на занятии в аудитории.

Выполняя цель лингвосоциокультурной адаптации обучаемых в системе довузовской подготовки, преподаватель-русист обязан четко представлять, что подобные координационные процессы должны пронизывать весь спектр аудиторной и внеаудиторной работы, синергетически усиливая и ускоряя успешность обучения на этом этапе.

Преподаватель-русист также должен иметь четкое представления о том, **какие** механизмы форм и методов воспитательной внеаудиторной работы и **как** влияют на формирование вторичной языковой личности, **какие** проекты предпочтительны для развития тех или иных личностных качеств обучаемого.

В зависимости от масштабности, значимости, социально-культурного запроса, места проведения и роли в учебно-воспитательном процессе внеаудиторные мероприятия делятся на:

- международные;
- общегородские;
- межвузовские;
- мероприятия национальных землячеств;
- внутривузовские;
- факультетские;
- межгрупповые;
- внутригрупповые;
- индивидуальные.

Планируя внеаудиторные мероприятия, преподаватель должен иметь четкое представление о резервных возможностях самого обучаемого, участвующего в них.

В предлагаемой Таблице 1 описаны синергетические возможности аудиторной и внеаудиторной работы, навыки и умения обучаемых, способствующие в качестве адаптационного резерва встраиванию в социально-бытовые, учебные, культурологические, общественно-политические процессы нового социума, приспособлению к незнакомым условиям внеязыковой среды, используя. Используется как адаптационный резерв внеаудиторных мероприятий, так и адаптационный резерв самой личности.

Таблица 1.

Виды проектов	Цель проводимых мероприятий/осуществляемых проектов	Формы работы, виды мероприятий (участие наставников/преподавателей, кураторов, товарищей, шефов) (АДАПТАЦИОННЫЙ РЕЗЕРВ внеаудиторных мероприятий)	Синергетические возможности аудиторной работы на базе внеаудиторной (вид заданий)	Сформированные навыки и умения, знания, полученные в результате участия во внеаудиторных проектах/мероприятиях (АДАПТАЦИОННЫЙ РЕЗЕРВ личности)
Проекты, связанные с психологической, социальной, бытовой адаптацией личности в новом социуме	Цель: активная и эффективная адаптация обучающихся в иноязычном социуме	<p>Кураторство/ дежурство в общежитии:*</p> <ul style="list-style-type: none"> - беседы: о религиозной терпимости во многонациональной среде, о социально-правовых нормах страны пребывания, о правилах поведения в общежитии, общественных местах, гортранспорте, на воде/в море и др.; - знакомство с вузом, деканатом, расписанием, учебным графиком; -знакомство с микрорайоном (беседы, экскурсии, видеоролики, план-карты); - помощь при поселении в общежитии; - помощь в организации диспансеризации учащихся; - помощь в экипировке учащихся <p>(куратор группы, преподаватель-русист, российские студенты-шефы)</p>	Работа над темами: «Транспорт», «Мой университет», «Мой учебный день»... Диалоги, тексты, создание видеосюжета на эти темы с текстом-озвучкой	Базовые коммуникативные навыки: умение поддержать разговор, адекватность в критических ситуациях; формирование умений общения на социально- бытовые, учебные темы. Формирование этических норм поведения в новом социуме, развитие взаимоуважения, толерантности, равноправия, умения ориентироваться в новой среде мегаполиса (почта, магазин, поликлиника общежитие, гортранспорт). Получение опыта совместного проживания с людьми различных менталитетов, религиозных предпочтений, политических взглядов. Знакомство с особенностями, структурой и организацией учебного процесса

<p>Культурологические проекты</p>	<p>Цель: знакомство с культурой страны пребывания, расширение кругозора обучаемых</p>	<p>Экскурсии по городу, в другие города, посещение музеев, посещение кинолектория, выставок, фотовыставок, театральных постановок, посещение филармонии, консерватории, концертов, посещение мастер-классов: «Как начать сочинять песни», «Учимся петь», «Как читать картины», «Готовим по-русски», посещение фермерских хозяйств, встречи с интересными людьми, приглашение в гости к российским студентам (куратор группы, преподаватель-русист, российские студенты-шефы)</p>	<p>Работа над темами: «Музеи Москвы», «Москва – столица России», «Москва – культурный центр мира», «Москва и москвичи», «История Москвы» – работа с текстами, видеофильмами, домашнее чтение по темам просмотренных кинофильмов, спектаклей и т.п.</p>	<p>Коммуникативные навыки: навыки речевого этикета, умение вести беседу на темы искусства ограниченными лексико-грамматическими средствами, умение поддерживать общение на эти темы. Формирование/развитие эстетического вкуса, получение знаний о художниках, писателях, поэтах, художественных произведениях, знакомство с российским искусством. Формирование и гармонизация интереса к российской культуре и искусству: живописи, архитектуре, театру, литературе. Знакомство с событиями истории страны. Знакомство с русскими традициями, бытом, национальной кухней, национальным костюмом, с российским менталитетом. Развитие творческого потенциала. Формирование и развитие познавательной потребности обучаемых, их познавательной самостоятельности. Повышение культурной компетентности</p>
--	---	---	---	--

<p>Проекты, связанные с развитием творческого потенциала личности</p>	<p>Цель: развитие творческих способностей обучающихся на основе предлагаемых возможностей в иноязычной среде</p>	<p>Общефакультетские вечера: «Здравствуй, под-фак!» («Давайте познакомимся!»); вечера национальных землячеств; вечера, связанные с российскими праздниками: «8 Марта», «9 Мая – День Победы», «Новый год по-русски», «День рождения». Работа клуба «Друзья русского языка». Участие в художественной самодеятельности, в конкурсе «Студенческая весна» (межвузовское мероприятие). Мероприятия студенческих землячеств: «День Мексики», «Куба – любовь моя!» и др. Участие в конкурсах: «Русская песня», конкурс чтецов «Русское слово!». Участие в периодическом студенческом издании «Мы – единая семья!» в качестве репортеров. Участие в работе кружков: «Рисуем сами», «Я журналист!», «Танцуем бальные/ национальные танцы». Участие в конкурсе художественного творчества «Солнечный круг» (куратор группы, преподаватель-русист, российские студенты-шефы)</p>	<p>Темы: «Праздники России», «Русские поэты», «Русская поэзия», «Великий русский поэт А.С. Пушкин» и др. Диалоги и игры на темы: «Самый лучший комплимент», «Разрешите с вами познакомиться», «Я сердечно поздравляю вас!» и др.</p>	<p>Коммуникативные навыки: получение навыков публичных выступлений, ораторства, формирование умений в области культуры общения (речевой этикет), навыков художественного чтения, умения слушать и слышать.</p> <p>Навыки эффективного менеджмента. Развитие EQ-навыка, эмоционального интеллекта: развитие навыков управления собой, т.е. навыков саморегуляции, адекватной самооценки, нацеленности на результат, умения не обижаться на критику, умения быть щедрым (делиться своим опытом). Развитие навыков эмоциональной поддержки: умения пожертвовать ради других своим временем, знаниями; коммуникабельности. Развитие креативного мышления, навыков тайм-менеджмента; контроль процессов, состояний, навыков эффективного мышления: систематизации личных психологических и информационных процессов, формирование умений постановки и реализации целей и задач и др.</p>
--	--	---	--	---

<p>Проекты, связанные с развитием социально-общественного потенциала личности</p>	<p>Цель: развитие социальной активности обучающихся, способствующей эффективной адаптации в иноязычной среде</p>	<p>Участие в проекте «Помоги ребенку» (проект «Детский дом»); проект помощи ветеранам ВОВ (на базе военного госпиталя ветеранов); проект «Братья наши меньшие» (волонтерская помощь приютам животных). Участие в воскресниках и субботниках «Зеленый сезон». Работа в студсовете вуза. Участие в студенческих общественно-политических мероприятиях: «Международное молодежное движение», «Борьба за мир» (куратор группы, преподаватель-русист, российские студенты-шефы)</p>	<p>Коммуникативные навыки: успешное адекватное говорение, слушание, письмо, чтение; умение убеждать, аргументировать, слушать и слышать.</p> <p>Навыки эффективного менеджмента: управление собой: навыки тайм-менеджмента, контроль процессов, состояний; волонтерские навыки, управленческие навыки.</p> <p>Развитие EQ-навыка, эмоционального интеллекта. Управление своими эмоциями, управление собственным развитием, развитие навыков доверия, милосердия, открытости, терпимости, жертвенности, развитие взаимовыручки и поддержки и т.п.</p> <p>Развитие навыков эффективного мышления: систематизация личных психологических и информационных процессов.</p> <p>Развитие управленческих навыков: развитие организационных навыков, навыков общественной активности. Развитие навыков работы в команде: адекватное определение своего места в команде. Развитие партнерских навыков, навыков наставничества, умения управлять конфликтами, стрессоустойчивости, умения принимать правильные решения. Развитие навыков коллективной и индивидуальной ответственности; умения делегировать свои полномочия, нести персональную ответственность и т.п.</p>
--	--	--	--

<p>Проекты, развивающие научно-исследовательский потенциал личности</p>	<p>Цель: развитие интеллектуальных способностей и научных знаний обучаемых</p>	<p>Участие в работе факультатива «Великая война» (ВОВ). Участие в олимпиадах: олимпиада «Русское слово». Участие в факультетской конференции «Проблемы экологии мира». Возможность участия во Всероссийском конкурсе научных студенческих работ «Наше будущее», «Социальное предпринимательство глазами студентов» (куратор группы преподаватель-русист, российские студенты-шефы)</p>	<p>Темы Великой Отечественной войны, экологии, мира, проблем мегаполиса и др.</p>	<p>Коммуникативные навыки: развитие навыков публичных выступлений и ораторского искусства, самопрезентации. Развитие навыков самостоятельной работы, в т.ч. с научно-методической литературой, развитие элементарных навыков написания докладов и тезисов на публицистические/научные темы. Развитие навыков создания презентаций.</p> <p>Развитие EQ-навыка эмоционального интеллекта. Развитие навыков планирования; повышенной обучаемости; организованности, самостоятельности; навыков структурированного логического аналитического мышления; развитие умений работы с информацией (ее применение и переработка); умение анализировать, обобщать.</p> <p>Развитие навыков личностного роста (дисциплинированность, оперативность, трудолюбие), умения вести дискуссию, понимать и принимать альтернативную точку зрения, отстаивать свою.</p> <p>Лидерские навыки: навыки работы в команде (умение радоваться успехам товарищей и др.); умение ставить цели, навыки тайм-менеджмента.</p> <p>Формирование познавательной потребности обучаемых.</p>
--	--	--	---	---

<p>Проекты, связанные с развитием физической культуры личности</p>	<p>Цель: развитие физических способностей обучающихся</p>	<p>Участие в активном отдыхе (спортивно-оздоровительный студенческий лагерь). Участие в шахматных турнирах, соревнованиях по легкой атлетике, футболу, баскетболу (межгрупповые, межфакультетские и городские соревнования). Участие в спортивных секциях (куратор группы, преподаватель-русист, преподаватели и тренеры по физической культуре, российские студенты-шефы)</p>		<p>Развитие физической активности, здорового образа жизни. Развитие EQ-навыка, эмоционального интеллекта. Умение работы в команде: развитие навыков преодоления трудностей, стрессоустойчивости. Умение ставить цели, расставлять приоритеты, развитие целеустремленности, развитие навыков здорового соперничества, сопереживания, стремления к победе, навыков взаимной и индивидуальной ответственности, быстроты реакции, стрессоустойчивости, преодоление страха, боли, умение достойно проигрывать, признавать свои ошибки и др. Навыки тайм-менеджмента</p>
---	---	---	--	--

(*Красным отмечены мероприятия, проводившиеся в т.ч. в советское время)

Использование адаптационных резервов различных форм и видов внеаудиторной воспитательной работы способствует, на наш взгляд, самореализации, самообразованию, коммуникативной гибкости обучаемых, формированию у них позитивного коннотативного фона восприятия реалий страны изучаемого языка, развивает их познавательную и творческую самостоятельность, что в целом повышает уровень их лингвосоциокультурных компетенций в иноязычной среде.

Адекватный выбор преподавателями-кураторами тех или иных проектов и мероприятий при планировании внеаудиторной работы на этапе довузовской подготовки, безусловно, способен, как показывает практика, повысить эффективность адаптационных процессов у обучаемых в иноязычной среде.

Список литературы

1. Гусева И.С., Румянцева Н.М., Юрова Ю.В. Организация самостоятельной работы учащихся по РКИ как резерв оптимизации учебного процесса (дovuзовский этап обучения), Вестник РУДН, серия «Вопросы образования: языки и специальность», (каф. № 3 РУДН). 2012, № 3. С. 157–164.

Kovaleva E.G.

EXTRACURRICULAR EDUCATION ACTIVITY AS AN INSTRUMENT FOR EXPOSING BACKUP ABILITIES OF STUDENTS ON THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION

The author has described forms and methods of extracurricular educational activities conducive to form effective psychological adaptation in the host environment as well as to create the secondary lingual personality of the student, to develop their creative, research-and-development potentiality, to form social active qualities. On the stage of pre-university education, the interconnection of the auditory and extracurricular educational processes is implemented with the help of several synergetic schemes. Their examples are supplied. The abilities of the adaptational resource of the extracurricular activities are called up to facilitate disclosing and forming adaptational backup of student's personality. Various types of extracurricular educational activities, framing adaptational backup of extracurricular activities, are presented in the article according to the skills and abilities which the students activate in the linguistic environment. The success of students' adaptation depends on communicative activity, the students' eagerness, empathy level, creativity, erudition and other personal objectives.

Keywords: extracurricular education, student's adaptation, secondary lingual personality, potentiality.

<https://doi.org/10.29003/m1886.978-5-317-06537-9/161-166>

*Корсунская Ирина Давыдовна
Назаренко Анна Александровна
Одинцова Мария Владимировна
Московский энергетический институт
Москва, Россия
NazarenkoAA@mpei.ru*

УРОК ВНЕ УРОКА: ВНЕУРОЧНАЯ РАБОТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ В НИУ «МЭИ»

Статья посвящена вопросам организации внеурочной деятельности слушателей подготовительного отделения в процессе преподавания русского языка как иностранного в НИУ «МЭИ». Она условно может быть названа «урок вне урока». В статье рассматриваются особенности внеурочной деятельности, ее цели, задачи, представлен опыт работы преподавателей. Авторами выделены наиболее актуальные, на их взгляд, формы работы, такие как олимпиада по русскому языку, объединенные уроки, уроки-соревнования, уроки-дискуссии, учебные экскурсии. Основой классификации послужили цели проводимых мероприятий. В соответствии с предлагаемыми формами представлена система работы на «уроке вне урока»: определены конкретные цели каждого мероприятия, описан процесс его подготовки и проведения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, внеурочная работа, олимпиада, соревнование, дискуссия, экскурсия.

Тема интенсификации процесса обучения вообще и РКИ в частности – не дискуссионная, как и вопрос о роли внеучебной работы в этом процессе. Такая работа повышает общий уровень владения русским языком, способствует совершенствованию языковых и коммуникативных навыков и умений, помогает преодолеть языковой барьер, а также развивает интерес к языку, культуре, расширяет кругозор.

Внеурочная работа позволяет решать разные задачи. Так, например, преподавателям, работающим на подготовительном факультете, хорошо известно, что учащимся нужно адаптироваться не только к новым условиям обучения на иностранном языке, но и к

новым условиям проживания в чужой стране. Кроме того, перед каждым преподавателем в той или иной мере возникает необходимость углубить изучаемые по программе темы.

В методической литературе известно множество самых различных форм внеурочной работы. Наш педагогический опыт показывает, что довузовскому этапу обучения наиболее соответствуют такие формы работы, как проведение олимпиады по русскому языку, объединенные уроки, уроки-соревнования, уроки-дискуссии, учебные экскурсии.

Опытом проведения таких «уроков вне урока» мы и хотим поделиться с вами сегодня.

В 2001 г. кафедра русского языка впервые провела **Олимпиаду по русскому языку** среди иностранных учащихся МЭИ. Сначала она проводилась только для студентов МЭИ, но в 2005 г. стала открытой для иностранных учащихся любых российских нефилологических вузов. Теперь ежегодно студенты из 10–15 инженерных вузов России принимают участие в этом мероприятии.

Главные цели Олимпиады – это укрепление позиций русского языка, повышение интереса к изучению русского языка, знакомство иностранных учащихся с искусством и культурой России. Слушатели подготовительного отделения, бакалавры, магистры и аспиранты соревнуются в трех номинациях: «чтение стихов», «исполнение песен (соло)» и «исполнение песен (в хоре)» на русском языке [1].

Тема Олимпиады каждый год меняется. Она может откликаться на юбилейные даты (в 2015 г., например, была посвящена 70-летию Великой Победы, а в 2017 г. – 870-летию Москвы) или затрагивать вечные темы (тема любви в 2016 г., «Времена года» в 2018 г.).

Открытая Олимпиада по русскому языку для иностранных студентов в НИУ «МЭИ» – это не только соревнование, но и яркий праздник русского языка, а вот подготовка к Олимпиаде – это серьезная внеурочная работа, работа над фонетикой, ритмикой, русской выразительностью. Часто на подготовку одного номера уходит несколько недель.

По традиции Олимпиада проходит в Большом актовом зале нашего университета. Посмотреть выступления иностранных учащихся приходят и русские студенты, и многие преподаватели других кафедр. Жюри, состоящее из преподавателей кафедры русского языка МЭИ и вузов-участников, оценивает каждый номер по двум параметрам: язык и выразительность.

Награждение победителей и лауреатов Олимпиады происходит во время Интернационального фестиваля НИУ «МЭИ», на котором учащиеся представляют культуру своих родных стран. По итогам Олимпиады все участники получают грамоты, а победители – памятные призы и медали.

Такая форма работы всегда вызывает большой интерес к русской литературе и музыке. Многие участники за свою студенческую жизнь несколько раз принимают участие в Олимпиаде.

Еще одна форма внеурочной работы, которую проводят преподаватели кафедры русского языка НИУ «МЭИ», – это **уроки-соревнования**. Такие уроки могут проводиться как среди студентов одной группы, так и среди студентов разных учебных групп. Командная форма позволяет включать в команды участников разных национальностей, что мотивирует всех студентов на общение исключительно по-русски. Урок-соревнование для студентов выглядит как лексико-грамматическая игра и не требует от них специальной подготовки. Для преподавателя же такая внеурочная работа представляет одну из возможных форм контроля знаний, которую можно провести по окончании изучения лексического блока или после обобщения грамматической темы, но в игровой форме. Например, после освоения элементарного уровня.

Соревнование само по себе является мотивацией. И такая форма, как урок-соревнование, всегда мотивирует участников и приводит к более высоким результатам работы, чем на обычном итоговом уроке, когда проводится традиционная контрольная работа.

Вот пример одной из лингвистических игр на подготовительном факультете.

1. Произнесите фразу со всеми возможными интонациями.

Сегодня вечером Антон пойдет в кино.

2. Произнесите скороговорку.

3. Выпишите из текста слова, в которых один и тот же звук обозначается разными буквами.

4. Назовите как можно больше существительных, входящих в следующие тематические группы: *МОИ ВЕЩИ, ПРОДУКТЫ, ТРАНСПОРТ, ПРОФЕССИИ, ЖИВОТНЫЕ, СПОРТ, ГОРОД, МЕБЕЛЬ*. (Для слабых: разделите слова по тематическим группам.)

5. Напишите зимние, весенние, летние, осенние месяцы.

6. Существительные. Игра по типу «города»: дом – магазин – нож – журнал...

7. Прилагательные. Какими могут быть: девушка, муж, жена, друг, студент, преподаватель, страна, город, улица, комната?

8. Глаголы. Используйте как можно больше глаголов (или словосочетаний с глаголами) по темам: *ХОББИ* (свободное время), *УЧЁБА, МОЙ ДЕНЬ, КАНИКУЛЫ*.

9. Подберите синонимы к словам: *тепло, видеть, заниматься, беседовать, следующий*.

10. Подберите антонимы к словам: *прийти, тепло, говорить, мужчина, большой, дешёвый, закрыть, проводить, сильный, здоровый, счастливый, бедный, добрый, выиграть, помнить, ссориться, высокий, справа, рано*.

11. Назовите родственные слова с корнем *-УЧ-, -ЛЕТ-, -БОЛЬ-*.

12. Запомните и повторите как можно больше слов из перечня слов, прочитанных преподавателем.

13. Соберите слова из слогов (слоги даны на карточках).

14. Решите кроссворды (*цвета, семья, дни недели*).

15. Угадайте слово, которое вам сейчас попробует объяснить (не используя одно-коренные слова) участник одной из команд.

Экзамен, Красная площадь, телевизор, ссориться, души, стадион, кровать, помнить, поздравлять, журналист, удивляться, прощаться, целовать, советоваться, танцевать, задача, нравиться, заниматься, молоко, гостиница, приглашать.

16. Составьте слова, используя буквы из предложения.

Московский энергетический институт сегодня – один из крупнейших технических университетов России.

17. Составьте самое длинное предложение.

Мы играем... Друг пришёл...

18. Сочините историю с помощью алфавита.

19. Игра «Испорченный телефон».

20. Пантомимы.

Умение и навыки работы в группе формируются также при участии в **объединенных уроках**, на которые приглашаются студенты подготовительного факультета из разных учебных групп.

Цель этих временных объединений студентов – расширить страноведческие знания, не только развить интерес к России и ее культуре, но и познакомиться с культурой и традициями других стран. Кроме того, такие уроки, как правило, способствуют улуч-

шению межличностных и межнациональных отношений, сплачивают студенческий коллектив.

Данный вид урока требует подготовки как со стороны преподавателя, так и со стороны студента. Преподаватель определяет тему, составляет примерный план, а студенты подбирают и систематизируют материал на заданную тему, создают презентации.

Например, объединенный урок на тему «Новый год»

1. Как называется праздник?
2. Как долго продолжается праздник?
3. Расскажите о традициях этого праздника.
4. Расскажите о национальных блюдах.
5. Расскажите о героях этого праздника (если есть).
6. Есть ли традиционная одежда для этого праздника?
7. Расскажите о традиционных подарках и т.д.

Тема «Моя страна»

1. Где находится ваша страна? Покажите на карте.
2. Когда образовалась ваша страна?
3. Сколько человек живет в вашей стране? Какое население?
4. Какие официальные языки? Сколько их? (В Индии, например, 22 официальных языка.)
5. Расскажите о климате в вашей стране.
6. Расскажите о животном и растительном мире.
7. Чем популярна ваша страна?

Для участия в таких уроках учащиеся, как правило, объединяются в группы по национальному признаку. Они могут подготовить монологическое высказывание на заданную тему, но у слушающих, как правило, появляется много всевозможных вопросов, так что возникает спонтанный диалог.

Как правило, участники вступают в коммуникацию с удовольствием, и не только потому, что они знакомят нас со своей родиной, культурой и традициями. Помимо этого они не волнуются, что внимание преподавателя будет сфокусировано на грамматических и фонетических ошибках.

Для таких уроков характерна не только доброжелательная атмосфера (это обычно и для других внеурочных мероприятий), но и настроение праздника. К тому же рассказ студентов сопровождается яркими видеопрезентациями.

Урок-дискуссия способствует более эффективному усвоению программ образования и учит студентов высказывать и отстаивать свою точку зрения на русском языке.

Дискуссия – это свободное обсуждение какого-либо спорного вопроса. А на уроках русского языка это спор, «организованный» преподавателем. Цель такой формы работы – не только выяснение разных точек зрения, но и воспитание культуры речевого общения иностранных студентов на русском языке.

Дискуссия может быть подготовленной. В этом случае преподаватель заранее определяет тему. Он составляет наводящие вопросы для студентов и дает им задание – самостоятельно подготовить вопросы на тему, которые им интересны. Кроме того, он дает опорные слова, лексико-грамматические конструкции и в течение всего урока по возможности корректирует ход дискуссии. От студентов требуется связное монологическое высказывание, на основе которого и будет строиться дальнейшая дискуссия.

Дискуссия может быть и неподготовленной (спонтанной). А если тема будет провокационной, то дискуссия станет еще более оживленной и позволит студентам включиться в активный диалог, где каждый участник захочет высказать свою позицию, поделиться своими наблюдениями и убеждениями.

Тема для дискуссии подбирается не только с учетом речевых возможностей студентов, но и с учетом их интересов.

Темы могут быть самые разнообразные, как широкие, так и узкие. Например, тема «Мужчина-домохозяйка» может быть отдельным поводом для дискуссии или частью широкой дискуссионной темы «Семья».

СЕМЬЯ

1. Кто в семье главный?
2. Должна ли женщина работать? Хотели бы вы, чтобы ваша жена была домохозяйкой? Как общество в вашей стране относится к работающим женщинам?
3. Может ли мужчина быть «домохозяйкой»?
4. У мужа и жены одинаковые профессии. Это хорошо или плохо для семейных отношений?
5. Жена – иностранка. Как ее принимают родители мужа? Соседи? Как вы считаете, много ли проблем в такой семье?
6. В каком возрасте в вашей стране чаще всего заключаются браки? Как вы думаете, женихи и невесты «молодеют» или «стареют»? Как вы думаете, чем это объясняется? В каком возрасте вы хотели бы вступить в брак?
7. Как вы считаете, сколько детей должно быть в семье? Сколько детей хотели бы иметь вы?
8. Хотели бы вы, чтобы ваши дети были вундеркиндами? Почему?
9. Должна ли семья участвовать в выборе профессии детьми? Каким образом?
10. В какой степени семья может вмешиваться в жизнь ребенка? Кого в этом случае считать «ребенком»? С какого возраста надо учитывать интересы, вкусы, склонности детей?
11. Имеют ли право родители наказывать детей физически? Как?
12. В некоторых семьях существует практика оплаты труда ребенка или платы за хорошие отметки в школе. Как вы к этому относитесь? А какие еще меры поощрения детей существуют у вас в стране?
13. Какие проблемы возникают у молодых семей? Помогают ли родители молодым семьям? В чем выражается эта помощь?
14. Должны ли взрослые дети жить вместе с пожилыми родителями, чтобы заботиться о них? Плюсы и минусы отдельной и совместной жизни.
15. Мама или папа, или оба, или вся большая семья против вашей женитьбы. Как быть?

Цель любой учебной **экскурсии** – активизация познавательной деятельности учащихся. Цель экскурсии в рамках подготовительного факультета для иностранцев, помимо этой общей, – это еще и формирование коммуникативной и языковой компетенций.

Прежде чем проанализировать этапы учебной экскурсии, необходимо отметить, что в своей работе на подготовительном отделении мы в основном проводим два вида экскурсий: а) мини-экскурсии по институту, студгородку на начальном этапе и б) полноценные учебные экскурсии. На наш взгляд, не стоит организовывать полноценные учебные экскурсии раньше освоения базового уровня.

Одно из самых популярных экскурсионных мест Москвы – Третьяковская галерея. Поскольку на подготовительном факультете в НИУ «МЭИ» основным учебником является «Дорога в Россию», то на этапе подготовки можно прочитать из урока 5 книги 3 фрагмент «Третьяковская галерея». Конечно, можно использовать и другие тексты, главное, чтобы они были адаптированы для чтения на уровне подготовки студентов. На наш взгляд, важно, чтобы речь шла об истории музея, о роли П.М. Третьякова и упоминались

хотя бы три-четыре фамилии великих художников. Текст должен сопровождаться показом репродукций картин художников, о которых идет речь в тексте.

Следующим этапом после чтения текста является беседа, в ходе которой преподаватель знакомит студентов с еще несколькими картинами великих русских мастеров, выставляемыми в историческом здании Третьяковской галереи (Брюллов, Иванов, Шишкин, Перов, Васнецов, Суриков, Репин, Левитан и др.). Вводятся такие понятия, как *сюжет, писать картину, изображение, живопись, живописец, портрет, портретист, пейзаж, пейзажист, автопортрет, фон* и ряд других.

Домашнее задание может быть разнообразным. Например: 1) назвать фамилию художника, картина которого понравилась больше всего или чем-то заинтересовала; 2) найти информацию в интернете об этом художнике и посмотреть его картины, которые экспонируются в Третьяковской галерее. Отметим, что во время экскурсии студенту необходимо будет найти эту картину в залах галереи и рассказать группе о ней и о художнике (3–4 минуты). При выполнении этого домашнего задания, если студенту необходимо, преподаватель консультирует его, а может быть, даже дает советы.

Следующий этап – само посещение музея. Студенты с преподавателями ходят по залам, слушают выступающих и обсуждают их выступления.

После экскурсии на уроке говорим со студентами о впечатлениях.

На этом заключительном занятии студенты пишут сочинение или письмо кому-либо с рассказом об экскурсии (где были, что посмотрели, что узнали и запомнили).

Мы познакомили вас с основными формами внеурочной деятельности на подготовительном факультете для иностранных граждан в НИУ «МЭИ».

Список литературы

1. Вакуров С.Н. XIV Открытая Олимпиада НИУ «МЭИ» по русскому языку // Энергетик. 2019, 4. С. 4–5.

*Korsunskaya I.D.
Nazarenko A.A.
Odintsova M.V.*

A LESSON OUTSIDE THE CLASSROOM: EXTRACURRICULAR WORK WITH FOREIGN STUDENTS STUDYING RUSSIAN IN NRU MPEI

The article is devoted to the organization of extracurricular activities of students at the preparatory department in the process of teaching Russian as a foreign language at the NRU MPEI, which can be called «a lesson outside the classroom». The authors discuss the features of extracurricular activities, their goals, objectives, the experience of teachers. They identified the most relevant forms of work, such as the Russian Language Olympiad, combined lessons, lessons-competitions, lessons-discussions, study tours. The classification was based on the objectives of the activities. In accordance with the proposed forms, the system of work has been presented in the «lesson outside the classroom»: the specific goals of each event have been identified, the process of its preparation and implementation has been described.

Keywords: Russian as a foreign language, extracurricular activities, olympiad, competition, discussion, excursion.

<https://doi.org/10.29003/m1887.978-5-317-06537-9/167-169>

Левчук Юлия Дмитриевна

Российский государственный университет

нефти и газа имени И.М. Губкина

Москва, Россия

ustinkal@yandex.ru

КЛУБ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВИД ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ РГУ НЕФТИ И ГАЗА ИМЕНИ И.М. ГУБКИНА

В статье говорится о различных формах внеаудиторной работы, которые позволяют студентам-иностранцам освоиться в новой социокультурной среде и овладеть ключевыми компетенциями в учебно-профессиональной сфере общения.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, подготовительное отделение, иностранные учащиеся, коммуникативные умения, интеграция в учебный процесс, адаптация, конкурсы.

Общеизвестно, что одна из основных проблем, с которыми сталкивается студент-иностранец на первых этапах обучения, – недостаток коммуникативной практики. Это создает препятствия на следующих этапах обучения, внушая студенту неуверенность в том, что он будет понят носителями языка. Так создается своего рода психологический барьер в говорении. Даже если в группе языком общения является русский (например, в группе собраны студенты из разных стран или разных языковых регионов одной страны), проблема не снимется, поскольку все говорят одинаково неуверенно, ошибаясь, а за пределами учебной аудитории русская речь звучит совсем иначе. Поэтому перед преподавателем подготовительного отделения встает задача раскрепостить студента, помочь ему увереннее чувствовать себя в общении, развить его коммуникативные навыки.

Помимо занятий, проводимых в аудитории, будь то очередной урок, или заседание круглого стола, или мини-конференция, необходима внеаудиторная работа: различные конкурсы, соревнования, праздники, экскурсии, обучающие игры. Все это помогает студенту ощутить себя полноправным участником общения, а игровой контекст позволяет почувствовать себя увереннее. Кроме того, в этих мероприятиях принимают участие не только учащиеся подготовительного отделения, но и студенты-иностранцы старших курсов. Глядя на своих товарищей, которые еще недавно не умели говорить, а сейчас свободно читают стихи Пушкина, рассказывают о своем родном городе и о Москве, шутят в КВН, студент подготовительного отделения убеждается, что языком овладеть. То, что в стенах аудитории является заданием, упражнением, что кажется недостижимым в реальных ситуациях – в транспорте или общественных местах, – представляется доступным в раскрепощающей атмосфере игры. Именно в процессе такой работы достигается коммуникативная свобода общения с однокурсниками, педагогами кафедры, а порой и института.

Ниже мы расскажем об опыте проведения некоторых из подобных мероприятий. Одним из самых полезных для студентов-иностранцев является конкурс на знание Москвы. Действительно, приезжая в огромный город, многие наши учащиеся, часто жители небольших городов, чувствуют растерянность, а порой даже страх. Метро, обилие наземного транспорта, множество улиц, переходов, площадей, сложные топонимы превращают элементарное передвижение по городу почти в подвиг. Совет «больше гуляйте по городу» воспринимается едва ли не как насмешка. И тут на помощь приходит игра. Наши конкурсы, связанные со столицей, включают в себя не только традиционную викторину, но и театрализованные выступления, инсценирующие курьезные ситуации, возникающие при

общении на улицах города. То есть одна из команд разыгрывает нелепую коммуникативную ситуацию, а другая ищет оптимальный выход из ситуации. Остроумные, пусть и неправильные интерпретации названий улиц и версии их возникновения (после чего, конечно, необходимо дать правильное объяснение) – этот конкурс развивает языковое чутье студентов, умение искать и находить однокоренные слова, понимать систему словообразования. Есть специальный конкурс на знание московской топографии: команда сочиняет забавный рассказ или стихотворение, которые включают в себя названия улиц, площадей станций метро, причем они должны быть перечислены в ошибочном порядке. Задача команды соперников найти ошибки и восстановить правильный порядок. Как вариант проводится аналогичный конкурс с «неправильной» картой, которую нужно исправить, чтобы добраться из пункта А в пункт Б.

Готовясь к конкурсу, учащиеся с удовольствием исследуют путеводители, схемы метрополитена, названия улиц, много путешествуют по городу; забывая о своей неуверенности, вступают в разговоры с прохожими, сочиняют и активно общаются. Конечно, все эти подготовительные этапы работы проводятся при непосредственном участии педагога, его консультациях. Это помогает учащемуся увереннее чувствовать себя в неформальном общении, адаптирует к жизни в Москве.

Сами конкурсы обычно проходят очень весело, в них часто возникают нестандартные и неожиданные коммуникативные ситуации, которые развивают быстроту реакций, вырабатывают навыки неформального общения. Порой проводятся 2–3 таких конкурса в год, и каждый новый, естественно, сложнее и изобретательнее предыдущего. Отмечая этот прогресс, мы помогаем учащимся обрести уверенность в себе.

Другой конкурс, способствующий развитию речи, – это любимое многими караоке. Конечно, оно отличается от обычного клубного развлечения. По правилам нашего конкурса студенты-иностранцы должны не только безошибочно пропеть все слова, но и точно и правильно их изобразить, инсценировать песенную историю. Таким способом проверяется, насколько адекватно они воспринимают слова в потоке речи. Конечно, на начальных этапах мы обращаемся либо к песням популярным, либо к очень простым, с повторяющимся набором слов, знакомых студентам. Но постепенно задания усложняются, что весьма вдохновляет учащихся. Надо отметить, что игровая ситуация позволяет им забыть о страхе ошибиться при переводе или произнесении: ошибка становится частью игры. Преподаватель принимает активное участие в конкурсе, помогая ученикам находить верные переводы, корректируя фонетические ошибки. Готовясь к конкурсу, учащиеся начинают активно общаться с носителями языка, прося объяснить то или иное словосочетание в песне. Это способствует ненавязчивой и естественной адаптации в языковой среде.

Конкурс сочинений и фотографий «Мой университет» помогает учащимся подготовительного отделения глубже и подробнее узнать жизнь вуза, в котором им предстоит учиться. Мы проводим экскурсии на факультеты, знакомимся с учебными аудиториями, берем интервью у преподавателей и старшекурсников. Вот это последнее задание требует серьезной предварительной подготовки: ведь важно не только правильно задать вопрос, но и понять ответ. Обычно мы со студентами составляем несколько вариантов вопросов, которые выбираются по ходу диалога в зависимости от полученных ответов. Это приучает учащихся внимательно слушать собеседника – носителя языка. На обычных учебных занятиях педагог повторяет учебную информацию педагогом в замедленном темпе по несколько раз, а их ответы сочувственно и внимательно слушает. В ситуации интервью в роли заинтересованных слушателей выступают они, что, безусловно, развивает навыки аудирования.

Немалую пользу приносит и работа с фотографиями. В первую очередь оценивается не качество фотографии, а качество комментария к ней. Он должен быть не только ин-

формативным («Фасад университета» или «Аудитория № 3»), но давать сколько-нибудь развернутые пояснения («*Фасад университета. Мне он очень нравится / кажется мне красивым*» или «*Аудитория № 3, в которой я буду заниматься в следующем году / здесь изучают физику*» и т.п.).

Это лишь небольшая часть нашей внеаудиторной работы. Мы также отмечаем национальные праздники, во время которых происходит знакомство с культурой России и тех стран, из которых приехали наши студенты; конкурсы «Самый-самый...» и «А ну-ка, девушки!»; КВНы и кулинарные фестивали. Все это способствует свободному, непосредственному общению, а следовательно, развивает и совершенствует навыки аудирования и говорения. Такая работа актуальна именно на подготовительном факультете, поскольку она позволяет интегрироваться в учебный процесс на самом раннем этапе, позволяет будущему первокурснику чувствовать себя уверенно в процессе профессиональной подготовки.

Levchuk Y.D.

RUSSIAN LANGUAGE CLUB AS A KIND OF EXTRACURRICULAR WORK AT THE PREPARATORY DEPARTMENT OF GUBKIN RUSSIAN STATE UNIVERSITY OF OIL AND GAS

This article describes the various forms of extracurricular work, which allow students to adapt to new socio-cultural environment and to acquire key competences in the educational-professional sphere of communication.

Keywords: extracurricular activities, preparatory course, foreign students, communication skills, integration into the learning process, adaptation, competitions.

<https://doi.org/10.29003/m1888.978-5-317-06537-9/169-172>

Марданова Фируза Субхановна

Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт

Самарканд, Узбекистан

mardanova_1964@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ, ВОЗНИКАЮЩИХ ПРИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН

Данная статья посвящена проблеме адаптации иностранных студентов к образовательному процессу в вузе. На основе актуальной научной литературы и обобщения опыта практической работы автор рассматривает этапы и уровни адаптации и выдвигает следующие моменты: преодоление языкового барьера, принятие социокультурной среды, интеллектуальная адаптация, психоэмоциональная нагрузка и др. Целью исследования было определение условий адаптации иностранных студентов к образовательной среде вуза.

Ключевые слова: интеллектуальная адаптация, образовательная среда, преодоление языкового барьера, психоэмоциональная нагрузка.

Отличительные черты современного образования обусловлены геоэкономическими и геополитическими факторами, а также глобализацией: активизируются международные контакты, создается международное образовательное пространство, одновременно с его регионализацией. Интенсивно развиваются межгосударственные образовательные контак-

ты, увеличивается количество молодых людей, желающих получить образование за пределами своей страны. Успешность обучения иностранных студентов и уровень их профессиональной подготовки в значительной степени зависят от социокультурной адаптации в стране пребывания.

Адаптационные возможности являются предметом изучения целого ряда наук, включая все гуманитарные и медико-биологические. Тем не менее, общепринятого определения понятия нет. Слово «адаптация» (от лат. *adapto* – «приспособление») возникло в биологии для обозначения процесса приспособления строения и функций организма (особей, популяций, видов) к условиям окружающей среды. Различают адаптацию (процесс) и адаптированность (наиболее устойчивое состояние организма в новых условиях, результат процесса адаптации). С точки зрения физиологических резервов организма различают срочную и долговременную адаптацию.

С философско-социологической точки зрения адаптация – атрибут любого живого существа, который проявляется всякий раз, когда в системе его взаимоотношений со средой жизнедеятельности возникают значимые изменения. Поскольку и человек, и среда постоянно изменяются, адаптация оказывается фундаментальной основой существования. Несмотря на различия между социальной, физиологической, психологической, биосоциальной, социокультурной и прочими видами адаптации, в реальности они оказываются отдельными аспектами единого процесса.

Под физиологической адаптацией понимается совокупность физиологических реакций, лежащая в основе приспособления организма к изменению окружающих условий и направленная на сохранение относительного постоянства его внутренней среды. Процесс физиологической адаптации представляет собой единство трех фаз – нарушения гомеостаза, разрушения старой программы, формирования новой программы. Неполное прохождение этих фаз или «застывание» на второй фазе означает затрудненную или неполную адаптацию, которая проявляется в повышенном реагировании на любые нагрузки, ухудшении самочувствия или возобновлении старых заболеваний.

Психологическая адаптация определяется активностью личности и выступает как единство аккомодации и ассимиляции. Показателями адаптированности сегодня являются отсутствие или низкий уровень тревожности и высокий уровень самооценки.

Проблема адаптации иностранных студентов к условиям обучения в высших учебных заведениях России является актуальной. Международный характер современного образования приводит к росту академической мобильности студентов, увеличению числа иностранных студентов в мире. Все большее количество студентов выбирает для получения высшего образования Россию. Отношение иностранных студентов к новой социокультурной среде, вырабатываемое в ходе процесса адаптации, является сложным и дифференцированным. Приспособление к новой социокультурной среде у многих студентов означает исключительно изменения в стереотипах и способах поведения. При этом сохраняется внутреннее отчуждение от социальной среды, в которой они вынуждены жить и учиться. Системное изучение социокультурной адаптации студенчества из зарубежных стран к жизни и учебе в России, особенностей реализации и развития личностного потенциала могло бы способствовать оптимизации отечественной системы высшего образования. Это поддержало бы международный престиж России, подтвердило высокий уровень ее науки, культуры, образования. Кроме того, анализ социальной адаптации иностранных студентов и выработанные на его основе практические рекомендации позволят повысить конкурентоспособность российских вузов в сфере международных образовательных услуг.

В период проводимых в стране политических и экономических преобразований одним из наиболее важных направлений международной деятельности российских ву-

зов представляется создание благоприятных условий для ускорения интернационализации образования в России и для значительного увеличения контингента иностранных учащихся в отечественных вузах и колледжах. Работа в этом направлении позволит значительно увеличить внебюджетные источники финансирования и самофинансирования отечественных учебных заведений, сохранить преподавательские кадры, привлечь дополнительные валютные средства для развития территорий и т.д.

В стране имеются все необходимые предпосылки для ускорения интернационализации образования и увеличения контингента иностранных учащихся, Столетиями использовался богатый опыт подготовки иностранных специалистов с высшим образованием. Только за последние 40 лет более 400 тысяч иностранных граждан получили дипломы отечественных учебных заведений и в настоящее время успешно работают в более чем 100 странах мира. Десятки и сотни иностранцев – выпускников российских вузов играют заметную роль в политической, экономической, социальной жизни своих стран, что является своеобразным индикатором успешности российского образования как на международном, так и на внутреннем рынке российских образовательных услуг.

Повышенное внимание к теоретическим и практическим аспектам организации и регулирования процесса социальной адаптации иностранных студентов вызвано, по нашему мнению, тремя группами причин.

Во-первых, привлекательность вуза для иностранных граждан естественно ведет к повышению его международного статуса, расширению международных связей. выпускники распространяют информацию о системе обучения, дающей возможность получить качественное профессиональное высшее образование, среди соотечественников, побуждая их сделать выбор в пользу соответствующего вуза. Следовательно, задача вуза состоит в том, чтобы иностранные студенты, заканчивающие российский вуз, не имели негативных примеров для отрицательной рекламы.

Во-вторых, иностранные граждане, выбравшие для получения профессионального образования российское высшее учебное заведение, являются одним из важных источников стабильного экономического состояния вуза, поскольку обеспечивают достаточно устойчивый приток материальных средств в виде оплаты за обучение. Экономический аспект предполагает организацию системы мероприятий по созданию комфортной среды обучения, повышающей привлекательность вуза не только в чисто профессиональном плане, но и с социально-психологической точки зрения.

В-третьих, отечественные студенты, обучающиеся в университете совместно с иностранными гражданами, активнее включаются в интеркультурные социальные процессы, овладевают особенностями межнационального общения, приобретают национальную толерантность.

В нашей республике процесс адаптации иностранных студентов имеет свои специфические аспекты и нюансы. Одним из важнейших методов адаптации иностранных студентов в высших учебных заведениях Республики Узбекистан к образовательной среде является культурологический подход, который позволяет рассматривать процессы этнокультурного образования в русле концепций культурогенеза и этногенеза, выделяя в качестве предметов изучения этническую культуру личности, человеческих общностей (этносов) и в целом человеческой цивилизации (ее этносферы). Этот подход рассматривает человека и человеческие общности (в том числе этнические) в разных этнонациональных и цивилизационных культурных системах, на разных стадиях истории развития человечества и отдельных народов. Однако при этом прослеживаются социокультурные тенденции формирования общей культурной платформы – многонационального народа Республики Узбекистан. Преподаватели часто используют такой метод адаптации иностранных студентов в вузах нашей республики.

Международная программа обмена наших студентов со студентами иностранных вузов также предполагает помощь в адаптации как наших студентов за рубежом, так и иностранных студентов у нас в республике. В высших образовательных учреждениях Узбекистана обучаются 709 человек из иностранных государств, сообщается в отчете Государственного комитета по статистике. Из этого числа 98 студентов являются гражданами стран дальнего зарубежья.

В августе этого года наш Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт подписал совместную образовательную программу с Белорусским национальным техническим университетом и Московским государственным строительным университетом. Согласно программе, в Самаркандском государственном архитектурно-строительном институте по пяти направлениям будут готовиться 100 бакалавров. 60 из них – в сотрудничестве с Беларусью, а остальные 40 – в сотрудничестве с Россией.

Успешность обучения иностранных студентов в значительной мере зависит от социокультурной адаптации в стране пребывания. Перед принимающим вузом стоит задача обеспечения оптимальных условий для жизни и учебы обучающихся из зарубежных стран с учетом сложного процесса адаптации их к новому образу жизни.

Список литературы

1. Большая Советская Энциклопедия. М., 1982.
2. Витенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. СПб., 1995.
3. Иванова М.А., Титкова Н.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе. СПб., 1993.
4. <https://www.stv.uz/news/newsamar/11454-rossiya-i-belarus-podgotovyat-v-samarkand-arhitektorov-i-inzhenerov.html>

Mardanova F.S.

ON SOME PROBLEMS ENCOUNTERED IN ADAPTATION OF FOREIGN CITIZENS TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE REPUBLIC OF UZBEKISTAN

The article is devoted to the problem of adaptation of foreign students to the educational process in the institute. Based on the relevant scientific literature and compilation of practical experience, the author reviews the stages and levels of adaptation and suggests several special features: bridging the language barrier, adaptation in the social and cultural environment, intellectual adaptation, psycho-emotional pressure etc. The purpose of the study was to determine the conditions for the adaptation of foreign students to the educational environment of the institute.

Keywords: intellectual adaptation, educational environment, bridging the language barrier, psycho-emotional pressure.

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ В АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ К РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье дается оценка роли преподавателя в процессе адаптации инофонов при попадании их в новую языковую и образовательную систему. Называется ряд причин, позволяющих обосновать первостепенную роль русиста в рамках довузовского обучения РКИ. Говорится об отличии в адаптации к условиям вузовского обучения зарубежных учащихся и их российских сверстников. Процесс адаптации инофонов идет на протяжении всех лет обучения, но особенно он важен в период предвузовской подготовки. Велика роль преподавателя в создании технических, организационных и учебно-познавательных «инструментов» образовательного процесса, т.е. его влияние на «академическую адаптацию». Для создания психологической атмосферы важен также статус педагога.

Ключевые слова: преподаватель-русист, адаптация, зарубежные учащиеся, довузовская подготовка, языковая среда, образовательное пространство.

При рассмотрении роли преподавателя в образовательном процессе необходимо в первую очередь обратить внимание на социальную направленность педагогической деятельности. Сегодня всем становится понятно, что процесс передачи знаний составляет лишь одну из граней труда педагога. Считается, что «есть две профессии, которые от Бога, – учитель и врач» [5: 12]. И с этим не поспоришь, ведь именно учитель в школе и преподаватель в высшей школе помогают своим воспитанникам определиться с основными жизненными ориентирами. Это возможно лишь при условии доверительных отношений в диаде «учащийся – педагог». Установление таких отношений становится особенно значимым, если речь идет о преподавателях русского языка как иностранного (РКИ) и их учащихся. При обучении иностранных студентов в языковой среде значимость роли преподавателя увеличивается в разы.

Сравнивая работу преподавателя РКИ в условиях отсутствия языковой среды и в языковой среде, заметим, что, находясь «на своей территории», студенты в большей степени остаются в «зоне комфорта», даже когда приступают к изучению новой дисциплины – в нашем случае русского языка. Понятно, что сегодняшние тенденции в обучении РКИ диктуют нам необходимость изучения языка в контексте культуры. Освоение и понимание этой взаимосвязи не так легко дается, особенно учащимся, которые не приступили к реальному практическому использованию того, что изучают в аудитории.

При овладении русским языком на родине студенты находятся в знакомой с детства собственной языковой среде, в узнаваемых ситуациях общения и понятных им социальных отношениях. Русский язык становится лишь одним из предлагаемых предметов (часто определяющим основное направление будущей профессиональной деятельности), степень мотивации к его изучению во многом зависит от серьезности самого учащегося, от поставленных им целей, его заинтересованности. Роль преподавателя РКИ, часто в лице приглашенного преподавателя, носителя языка, сводится в большей степени к обучающим функциям: передаче языковых знаний, формированию конкретных умений и навыков (в зависимости от уровня владения языком и особенностей группы), а также к знакомству с лингвострановедческими реалиями России. Безусловно, и в этих условиях личность преподавателя-русиста, его умение найти контакт с учащимися,

быть гибким в применении методических приемов, тактичным и уважительным к местным традициям, а также к особенностям национальной образовательной системы страны, где он работает, во многом будет определять успех его обучающей педагогической деятельности.

Интересно, что при изучении русского языка вне языковой среды о таком явлении, как адаптация, применительно к иностранным учащимся говорить не принято. Однако исследования российских ученых, рассматривающих «пошаговый» переход учащихся с одной образовательной ступени на следующую, т.е. со школьной – на вузовскую (в рамках родной образовательной системы), доказывают правомерность рассмотрения процесса адаптации студентов даже в стенах родного вуза.

В условиях преподавания русского языка вне России сам преподаватель испытывает определенные трудности, попадая в новую для него образовательную реальность, устанавливая профессиональные связи с зарубежными коллегами и учащимися, знакомясь с национальными особенностями, традициями, кухней, приспособляясь к климатическим условиям страны пребывания. Поэтому в нашем контексте при условиях работы преподавателя РКИ в иной стране целесообразнее и логичнее говорить о процессе адаптации самого преподавателя. Но это отдельная тема, не являющаяся предметом нашего рассмотрения сегодня.

Попадая в российскую языковую среду, студенты-инофоны имеют возможность получить высшее образование на русском языке по выбранным ими направлениям обучения: гуманитарному, экономическому, естественно-научному, инженерно-техническому, техническому или медико-биологическому. Появляются новые формы образовательных программ – наряду с ранее принятой предварительной языковой подготовкой в системе довузовского обучения перед прохождением полного образовательного курса в российском вузе. Так, например, сейчас разработаны совместные российско-китайские программы инженерного профиля (2+2, 3+1), которые предусматривают то, что у китайских учащихся, желающих продолжить профессиональное образование в России, уже в отечественном вузе начинается этап овладения языковыми знаниями, умениями и навыками. На практике доказана необходимость и возможность уже в родном китайском вузе, т.е. в условиях отсутствия языковой среды начинать работу по адаптации учащихся как в учебно-профессиональной, так и в социально-бытовой сфере [4: 126]. Отмечено, что учащимся, задействованным в совместных программах, присущ ряд особенностей, отличающих их от студентов иных форм обучения. Преподавателю-русисту, работающему в таких программах, необходимо не только понимать свое «языковое» предназначение, но и осознавать свою миссию по «смягчению» процесса адаптации при попадании в языковую чужеродную среду. Таким образом, на наш взгляд, здесь можно говорить об управлении процессом адаптации к условиям предстоящей учебы и жизни в России уже на родине студента [4: 129].

Безусловно, приглашенный российский преподаватель лучше, чем его китайский коллега, справится с задачей предварительной адаптации учащихся к новой языковой, учебной и социокультурной среде. Вербальное и невербальное поведение преподавателя-русиста как в рабочее аудиторное время, так и во внеаудиторное привлечет учащихся к более активному изучению русского языка как средства получения будущей специальности, к появлению искреннего желания отправиться в страну изучаемого языка с целью получения второго (российского) диплома. Однако оно может и оттолкнуть студента от преподавателя, заставить изменить планы – если хотя бы одна из составляющих профессиональной компетенции самого педагога не соответствует норме. Интересно, что для учащихся важны не только и не столько непосредственные языковые знания, сколько многие «внезнанияевые» элементы, особенно на начальном этапе

обучения. Из практики преподавания РКИ в языковой среде известны случаи, когда студенты Юго-Восточной Азии просили заменить преподавателя из-за его громкого голоса, считая недопустимым, что педагог кричит на них. Этот пример показывает, как много «оттенков», иногда еще не описанных, имеет преподавательская деятельность.

В языковой среде остаются наиболее востребованными подготовительные отделения, факультеты, «реализующие дополнительные общеобразовательные программы, обеспечивающие подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» [2: 5].

На сегодняшний день именно подготовительные отделения или факультеты аккумулируют большее количество зарубежных учащихся. В программах подготовки инофонов к овладению будущей профессией на русском языке принимает участие около ста российских вузов [2: 5]. Исследователи приходят к единодушному мнению, что сейчас остро стоит вопрос подготовки квалифицированных кадров, особенно для «молодых» подготовительных факультетов. Нам, в свою очередь, хотелось бы обратить внимание не только на «знаниевую» составляющую таких специалистов РКИ, но и на их личностные качества: профессиональную гибкость, совместимость, толерантность и эмпатию. Это необходимо для создания особой рабочей и в то же время «семейной», доверительной, дружественной атмосферы, которая смягчила бы возможные отрицательные проявления адаптации. Необходимость повышения «эмоционального интеллекта» преподавателей диктуется желанием повысить компетентность педагогического состава, что, в свою очередь, поможет улучшению качества профессиональной деятельности преподавателя РКИ.

Современная ситуация, в которой находится сейчас педагогическое сообщество, ставит вопрос не только об освоении новых методик и приемов работы, овладении новыми цифровыми технологиями, создании следующего поколения учебно-методических материалов, но и о сохранении значимости «человеческого фактора». Казалось бы, современному преподавателю необходимо иметь высокий уровень эмпатии и толерантности, владеть умениями и навыками межкультурной коммуникации, уважать и принимать различные точки зрения, обычаи и традиции. Однако, как показывают исследования, проведенные С.А. Володиной среди преподавателей Москвы и Московской области, уровень эмпатии современных педагогов недостаточно высок [1: 31]. Автор приводит данные, что большая часть респондентов (60%) имеет средний уровень эмпатии, а 33,3% имеют низкий уровень эмпатии [1: 32]. Особенно важна эмпатия в работе преподавателей РКИ. Начальный этап обучения инофонов в языковой среде требует внимания как при оценке действующих преподавателей [см. 2], так и при подготовке новых. Предметную компетентность возможно определить с помощью тестов, вопросов открытого и закрытого типа, кейс-метода, а вот как быть с «эмоциональным интеллектом»? Сегодня доказано, что он не менее важен в любой профессиональной деятельности [6].

Многие составляющие эмоционального интеллекта в преломлении к педагогической деятельности преподавателя РКИ, на наш взгляд, могут выглядеть следующим образом:

- осознание собственного эмоционального состояния и состояния других людей (в нашем случае – иностранных учащихся различных национальностей);
- правильное понимание обстановки в учебной группе (часто многонациональной) и умение оказать на нее влияние, зачастую с нейтрализацией конфликтогенов;
- природная и профессиональная интуиция педагога;
- умение оценивать сильные и слабые стороны обучаемых;

- способность регулировать межличностные отношения в учебном коллективе;
- высокий уровень эмпатии по отношению к обучаемым;
- собственная стрессоустойчивость;
- гибкость в использовании различных методических приемов и решении межличностных конфликтов;
- владение собой, своими эмоциями;
- умение управлять эмоциями учащихся и придавать им положительное направление;
- самоконтроль, самоуважение, уверенность в себе;
- умение мотивировать инофонов на овладение русским языком и знакомство с российской действительностью, культурой и историей России.

Возможность раскрывать и использовать все грани эмоционального интеллекта в своей профессиональной деятельности особенно полно предоставляется преподавателю РКИ именно в условиях работы с зарубежными учащимися, только приехавшими в нашу страну на обучение.

Известно, что сама адаптация имеет продолжительный характер и не ограничивается только временем пребывания студентов на подготовительном факультете или отделении. Но, как мы уже отмечали, именно на начальный этап овладения языком на фоне привыкания к новым социокультурным и климатическим условиям приходится «пик» адаптации иностранных учащихся к новой российской образовательной среде. Проводя с иностранными студентами много часов в аудитории (что оговорено Программой подготовки зарубежных учащихся), знакомя их с непростой языковой системой русского языка, ведя их от слова к словосочетанию, затем к предложению и тексту, понятно объясняя новые, не всегда ожидаемые ситуации повседневного общения с носителями языка (деканат, университет, общежитие, магазин, поликлиника, банк, транспорт и др.), преподаватель РКИ начального этапа имеет большие возможности, чтобы положительно влиять на адаптацию зарубежных учащихся в стране изучаемого языка.

По словам Дэвида Коэна, преподавание только кажется работой, а на самом деле это особая форма существования [3: 11]. Коэн считает, что нельзя ставить знак равенства между понятиями «преподавание» и «профессия преподавателя», поскольку преподавание является лишь частью профессии. Нам оно кажется своеобразной видимой частью «айсберга», при том что невидимая его часть связана как раз с включением эмоционального интеллекта в арсенал наших педагогических средств воздействия на учащихся. Осознанность, а не механическое рутинное выполнение своих профессиональных функций, понимание расширенного «спектра действия» педагогического труда помогает преподавателю РКИ указать зарубежным учащимся верное направление движения в российской образовательной среде.

Список литературы

1. Володина С.А. Проблема конфликтов в межкультурной коммуникации в образовательном учреждении // Актуальные проблемы речи и межкультурной коммуникации. Сборник материалов VIII Кирилло-Мефодиевских чтений в Международном гуманитарно-лингвистическом институте. М., 2015. С. 30–36.
2. Колтакова Е.В., Татарина Н.В., Халеева О.Н. Профессиональная сертификация преподавателя РКИ (К вопросу о профессиональной компетенции педагога дополнительного образования) // Русский язык за рубежом. 2019. № 5. С. 4–12.
3. Коэн Д.К. Ловушки преподавания. М.: Изд. Дом «Высшая школа экономики». 2017. 288 с.

4. Мартынова М.А., Юн Л.Г. К поиску путей адаптации китайских студентов к российским условиям обучения в рамках совместных программ (лингвосоциокультурный аспект) // Вестник Российского нового университета. Серия «Человек в современном обществе» 2019. № 1. С. 126–132.
5. Степанова И. Счастье быть учителем // Читаем вместе. Октябрь 2019. С.12–13.
6. URL: http://eq.radislavgandapas.com/?utm_source=ya_direct&utm_medium=cpc&utm_campaign=search_treningi_intelekta&utm_term={keywords}&yclid=7145044500186700370 (дата обращения 29 ноября 2019).

Martynova M.A.

THE ROLE OF TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN ADAPTING FOREIGN STUDENTS TO THE RUSSIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article assesses the role of a teacher in the process of adapting foreign students when they fall into the new language and educational system. A number of reasons are given that make it possible to substantiate the primary role of a Russian scholar in the framework of pre-university training in Russian as a foreign language. The difference in the adaptation of foreign students and their Russian peers to the conditions of university education is noted. The long-term process of adaptation of foreign phones, which lasts throughout all the years of study, is emphasized. However, it is precisely in the period of pre-university training that the process of adaptation of foreign students reaches its «peak». The role of the teacher in the creation of technical, organizational and educational-cognitive «tools» of the educational process is indicated. The importance of the status of a teacher is also emphasized for creating a psychological atmosphere in the study group. The Russian language teacher greatly contributes to the successful adaptation of foreign students in the cultural, social, and educational fields, especially at the stage of pre-university training in a language environment.

Keywords: teacher of Russian language, adaptation, foreign students, pre-university training, language environment, educational environment.

<https://doi.org/10.29003/m1890.978-5-317-06537-9/177-180>

Пашкова Мария Николаевна

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

marishkaspb1@yandex.ru

Вершинина Ирина Александровна

Петербургский государственный университет путей сообщения

Императора Александра I

Санкт-Петербург, Россия

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье рассматриваются вопросы социально-педагогической адаптации иностранных студентов подготовительных факультетов технических вузов Российской Федерации в контексте социализации личности.

Ключевые слова: социализация, адаптация, иностранные студенты, подготовительный факультет.

В настоящее время проблема адаптации иностранных студентов на начальном этапе профессиональной подготовки занимает одно из центральных мест в психолого-педагогических исследованиях.

Рассмотрим процесс адаптации в контексте социализации личности. Данный процесс позволяет иностранным учащимся приобрести новый статус студента российского вуза, будущего выпускника и специалиста.

В психологической литературе под термином «адаптация» понимается перестройка психики индивида под воздействием объективных факторов, а также способность человека приспособливаться к различным требованиям окружающей среды без конфликта с ней и без ощущения внутреннего дискомфорта [1].

Успешная адаптация иностранных студентов к обучению в вузах России предполагает достижение психологического равновесия на эмоциональном, информационно-познавательном и коммуникативном уровнях. От того, как долго по времени и по различным затратам (психологическим, временным, эмоциональным) происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи иностранных студентов, а также процесс их профессионального становления.

По существующей на сегодняшний день образовательной системе большинство студентов, прибывающих на обучение в вузы России, проходят курс предвузовской подготовки, дающий им право поступления на основные факультеты российских вузов. В связи с этим данный этап подготовки занимает в жизни иностранного студента особое место.

Во-первых, этап предвузовской подготовки является начальным этапом знакомства с новой макро- и микросредой. Большинство иностранных студентов, приезжающих на обучение в Россию, имеют низкий уровень информированности о политической, экономической и социальной системе России, о нормах, традициях и культуре выбранной страны, о существующей системе высшего профессионального образования. К сожалению, очень часто оставляет желать лучшего и степень сформированности профессиональных интересов студентов.

Во-вторых, происходит процесс социализации и адаптации личности в новых макро- и микросоциальных условиях. Формирование личности каждого из иностранных студентов, его жизненной позиции, системы ценностей, целевых установок происходило под влиянием той среды, в которой они воспитывались. Каждый иностранный студент обладает своими специфическими особенностями, связанными с этническими, религиозными, национально-психологическими, психофизиологическими и личностными характеристиками. Культурный диссонанс может быть достаточно сильным, ведь академическая мобильность в российском образовательном контексте подразумевает сотрудничество не только с европейскими вузами, но и с учебными заведениями стран Африки, Юго-Восточной Азии, Ближнего Востока и Латинской Америки.

В-третьих, иностранные студенты, включенные в новую макро- и микросреду, испытывают естественный дискомфорт, связанный с информационной перенасыщенностью на всех уровнях (учебный процесс, культурная адаптация, бюрократически-юридические вопросы); эмоциональной перегрузкой (наличие языкового барьера, разлука с родными и друзьями); адаптация на бытовом уровне (новые условия проживания, самостоятельное планирование бюджета, самообслуживание).

Вышеперечисленные психологические особенности иностранных студентов являются источником трудностей, которые особенно остро проявляются в первый год пребывания в стране.

Эти трудности можно распределить по следующим четырем группам:

- адаптационно-психологические трудности. Адаптация происходит на таких уровнях, как коммуникативный, понятийный, информационный, а также на физиологическом

уровне: необходимо привыкнуть к новым климатическим условиям, пище, воде. При обучении в Санкт-Петербурге могут возникать проблемы, связанные с сезонными изменениями продолжительности светового дня: зимой – световая депрессия, а летом, в сезон белых ночей, – трудности с режимом сна;

- бытовые трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной жизни и незнанием особенностей быта другой страны. Отсутствие четкой информации о режиме работы тех или иных служб и недостаточное знание языка усугубляют проблемы;

- коммуникативные трудности, возникающие в процессе общения как с администрацией вуза, преподавателями, так и в процессе общения с группой, друзьями, на улице, в магазине и т.д.;

- трудности, связанные с учебным процессом (языковой барьер, преодоление различий в системе образования, адаптация к новым требованиям и системе контроля знаний и отчетности и т.д.).

Перечисленные выше группы трудностей взаимообусловлены и представляют собой психологический барьер, преодоление которого сопряжено с психологическими, личностными, эмоциональными, интеллектуальными и физическими перегрузками со стороны иностранного студента.

На наш взгляд, эффективная адаптационная программа для студентов-иностранцев предполагает комплексное преодоление как субъективных, так и объективных факторов, негативно влияющих на успешную адаптацию.

К объективным факторам будем относить степень реализации иностранными студентами норм и правил жизнедеятельности, принятых в России. К субъективным факторам отнесем удовлетворенность иностранных студентов пребыванием в стране и предоставляемыми условиями.

К факторам, облегчающим адаптацию, можно отнести установку на освоение культурных феноменов, мотивационные потребности получить высшее образование именно в России, желание интегрироваться в новую среду, стремление к установлению новых коммуникативных связей с людьми, готовность учиться в межнациональных учебных группах, способность к адекватному общению в международной среде.

Национально-психологические особенности иностранных студентов, система отношений студентов ко всем компонентам учебного процесса на этапе предвузовской подготовки, эмоциональное восприятие учебных дисциплин могут как способствовать, так и препятствовать успешной адаптации. В этой ситуации преподавателю необходимо обладать определенными культурологическими знаниями, чтобы правильно использовать эти факторы.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод о том, что адаптация иностранных студентов к обучению в российском вузе представляет собой многоуровневый процесс, который включает в себя развитие интеллектуальных, личностных и профессиональных возможностей иностранного студента.

Список литературы

1. Постовалова Г.И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. Ереван, 1973. С. 18–19.
2. Ременцов А.Н., Казанцев А.А. Концепция академической адаптации иностранных учащихся в технических вузах России // Вестник МГАУ. Теория и практика профессионального образования. № 4 (49). 2011. С. 128–134.

3. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб.: Златоуст, 2001.

*Pashkova M.N.
Vershinina I.A.*

SOCIO-PEDAGOGICAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS OF PREPARATORY FACULTIES OF TECHNICAL UNIVERSITIES

The article considers the issues of socio-pedagogical adaptation of foreign students of preparatory faculties of technical universities of the Russian Federation in the context of personality socialization.

Keywords: socialization, adaptation, foreign students, preparatory faculty.

<https://doi.org/10.29003/m1891.978-5-317-06537-9/180-183>

*Райдер Евгения Григорьевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
Москва, Россия
Admiralsha@yandex.ru*

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

В работе рассматриваются проблемы социализации иностранных студентов в России, такие как практическое отсутствие общения на русском за пределами занятий, необходимость подключения к группам тьюторов и психологов. Затронута важность тесного контакта между российскими преподавателями, работающими с одной группой иностранных слушателей. Описаны стрессы, влияющие на студентов. Анализируются общие и частные недостатки причисления подготовительных отделений к дополнительному образованию, обосновывается необходимость пересмотра существующего положения дел.

Ключевые слова: иностранные слушатели подготовительных факультетов (отделений), проблемы адаптации, специалисты, дополнительное образование.

Вопросов, которые возникают у иностранных граждан, приезжающих на подготовительные курсы, бесконечное множество.

Период адаптации и социализации не завершается с окончанием обязательных организационных моментов. Слушатели проводят свое время не только на занятиях, но и в «дикий» среде. Сейчас, с продвижением электронных устройств и интернета, приходится констатировать, что общение на русском языке в России для современных слушателей ограничено классом, и пребывание в стране языка не влияет на наработку навыков коммуникации на русском языке, поскольку внеклассного общения с носителями языка практически не происходит. Стрессовым становится любой контакт с незнакомым носителем языка. Проблемы студентов в банках, магазинах, при съеме жилья и т.д. ожидаемы и вписываются в общую картину, но, к сожалению, не менее стрессовым и проблематичным оказывается общение со сверстниками (оно тоже вызывает «священный ужас»). Если в первом случае куратор группы может прийти на помощь, подсказать алгоритм решения, даже отработать минимальную необходимую лексику, то во втором случае подсказкой может стать только личный опыт преподавателей, если есть контакт с учащимся. Из-за разницы поколений такой опыт не всегда помогает.

Безусловно, изучение языка в аудитории дает потрясающие результаты, но, к сожалению, этого недостаточно для его использования в обычной жизни. Для развития навыков общения делается очень много: организация экскурсий, проведение тематических игр, клубы любителей русского языка. Однако все эти мероприятия формируют навыки общения «ученик – учитель», а навыки общения со сверстниками «ученик – ученик» отстают. На некоторых подготовительных факультетах есть практика тьюторов: русскоязычные студенты старших курсов «шефствуют» над группами слушателей подготовительных факультетов для иностранных граждан.

Где найти заинтересованных тьюторов? Это могли бы быть российские студенты, изучающие языки (например, студенты ИСАиА), будущие филологи – преподаватели РКИ (такие студенты получают реальный материал для своих научных работ), студенты-психологи (возможно), а также слушатели курсов повышения квалификации (это даст им возможность познакомиться с аудиторией, в которой предстоит работать). Иностранцам такое общение, в первую очередь, расширит рамки употребления русского языка, а также поможет быстрее и более полно адаптироваться к русской культуре.

Хотелось бы остановиться на привлечении психологов к работе с иноязычными студентами. У ребят, помимо ежедневных вопросов иностранца в стране пребывания, масса проблем «жизненных» – ведь это дети с их страхами, вопросами и «трагедиями». Конечно, в идеале здесь необходимы психологи со знанием языков, которые могли бы работать и с со студентами, и с преподавателями. Но это очень сложно и дорого (еще и потому, что опытным дипломированным специалистам неинтересно работать в сфере дополнительного образования). Однако возможно заинтересовать студентов профильных факультетов с перспективой подготовки из них будущих сотрудников.

Еще в этой связи необходимо обратить внимание на то, что преподаватели, работающие с одной группой, должны тесно взаимодействовать между собой. Это поможет будущим студентам привыкнуть к российской манере преподавания, а также сформирует систему взаимодополняемых знаний, что позволит учащимся быстрее запоминать материал, а преподавателям — точнее анализировать степень усвоения знаний. Так как преподавание предметов ведется на незнакомом языке, то понимание, о чем речь, уже непростая задача. Стрессовыми для ребят становятся занятия с «непривычным» преподавателем (новым предметником или просто заменяющим на время русистом). Невысокий уровень знания языка заставляет слушателей обращать больше внимания на нюансы общения, особенно у преподавателей, так как с ними коммуницировать приходится чаще.

Отдельная тема – вопросы сдачи экзаменов и поступления. Стрессовыми являются смена «родных стен», незнакомый преподаватель-экзаменатор, общение с родителями (не все морально поддерживают студентов, многие психологически давят на них, требуют «поступить любой ценой», провоцируют панику). Во время тестовых испытаний и зимой, и весной слушателям необходимо дополнительное внимание, а также своевременная помощь и консультации в российских реалиях (это нужно всем абитуриентам, однако стоит помнить, что наши – иностранцы, им заведомо труднее в чужой для них атмосфере).

Вообще же ситуация серьезно осложняется тем, что, несмотря на принятое государством решение удвоить экспорт российского образования, то есть увеличить число иностранных студентов в российских вузах, положение о подготовительных факультетах и, соответственно, научная работа на этом направлении малоинтересны специалистам: подготовительные факультеты определяются как дополнительное образование, а значит, вероятнее всего, не обеспечат ожиданий карьерного роста и оплаты труда.

В стране немало вузов, прошедших отбор комиссии Министерства науки и высшего образования. На их подготовительных отделениях и подготовительных факультетах иностранные граждане и лица без гражданства, поступающие на обучение в преде-

лах квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации, установленной Правительством РФ, имеют право обучаться по дополнительным общеобразовательным программам, которые обеспечивают подготовку к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета на 2020/2021 учебный год. Мы проанализировали сайты этих вузов. Как правило, подготовительному отделению (ПО) для иностранных граждан на сайте уделяется мало внимания. Чаще всего под рекламным объявлением указан адрес электронной почты, куда можно отправить письмо с заявкой и необходимыми документами. А дальше: «Ждите, вам ответят». Не указаны ни время, которое нужно для ответа, ни имя человека, к которому надо обращаться. Очень редко встречается информация о руководителе подготовительного отделения, причем чаще всего им оказывается специалист, только закончивший вуз. Преподавание русского языка слушателям подготовительных отделений чаще всего является «дополнительной нагрузкой» преподавателей кафедр русского языка или межкультурной коммуникации (преобладают люди солидного возраста).

В конечном итоге только в половине вузов (85 из 183), перечисленных комиссией, есть кафедра русского языка как иностранного (РКИ). Причем при подсчете учитывались кафедры РКИ, которые есть в составе вуза, а не ПО. Если же говорить о кафедрах общетеоретических дисциплин (и гуманитарных, и естественнонаучных), то они есть в составе ПО всего в пятнадцати вузах.

Подготовка слушателей к поступлению – задача комплексная. Она касается не только абитуриентов, пришедших в вуз в текущем году. Но она также является основой дальнейшего обучения иностранных специалистов по высоким стандартам, что поднимает престиж российского образования в целом. Однако, как показывает анализ, в большей части вузов ей занимаются «по остаточному принципу», ввиду непрестижности «дополнительного образования» для педагогов высокой квалификации и недостаточного, по сравнению с процессом обучения в высшей школе, финансирования.

Таким образом, для мотивации педагогов и стимулирования развития ПО для иностранцев, как представляется, необходимо ввести ПО в систему высшего образования. Этот тезис можно обосновать еще и тем, что подготовка абитуриентов-иностранцев ведется именно на базе вуза, а не средней школы. Соответственно, встраивание ее в «сквозной процесс», приводящий в итоге к получению диплома о высшем образовании, вполне естественно.

Список литературы

1. Официальные сайты ста восьмидесяти трех вузов, упомянутых в Протоколе заседания комиссии Министерства науки и высшего образования для проведения отбора федеральных государственных образовательных организаций, на подготовительных отделениях, подготовительных факультетах которых иностранные граждане и лица без гражданства, поступающие на обучение в пределах квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации, установленной Правительством Российской Федерации, имеют право на обучение по дополнительным общеобразовательным программам, обеспечивающим подготовку к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета на 2020/2021 учебный год.

Rayder E.G.

STUDENTS OF PREPARATORY COURSES FOR FOREIGN CITIZENS: SOME PROBLEMS OF THEIR SOCIALIZATION AND ORGANIZATION OF EDUCATION

The study deals with the problems of socialization of foreign students in Russia, such as the practical lack of communication in Russian outside classes, the need to connect «tutors» and psychologists to student's groups. The importance of close «contact» between Russian teachers working with one group of foreign students is shown. Stresses affecting students are described. The author analyzes general and particular shortcomings of preparatory departments' attribution to additional education, justifies the need to review the current situation.

Keywords: foreign students of preparatory faculties (departments), problems of adaptation, experienced specialists, additional education.

<https://doi.org/10.29003/m1892.978-5-317-06537-9/183-187>

Рождественская Ольга Юрьевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

o.rozhdestvo@gmail.com

ВКЛЮЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ В НАУЧНУЮ СРЕДУ МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА (НА ПРИМЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ «ЛОМОНОСОВ-2019»)

В статье говорится о проведении Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова. Это научное студенческое мероприятие позволило иностранным студентам освоиться в новой социокультурной среде, овладеть ключевыми компетенциями в учебно-профессиональной сфере общения, научиться вести научную полемику на русском языке с соблюдением норм профессиональной этики.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, конференция, Международная научная конференция «Ломоносов», интеграция в научную среду, научный диалог, адаптация.

В 2019 г. традиционная XXVI Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» проходила с 8 по 12 апреля в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова. Международная конференция «Ломоносов» проводилась в рамках Международного научного молодежного форума «Ломоносов-2019». Председателем оргкомитета форума «Ломоносов» ежегодно является ректор Московского университета академик В.А. Садовничий [1].

Основные цели конференции – развитие творческой активности студентов, аспирантов и молодых ученых, привлечение их к решению актуальных задач современной науки, сохранение и развитие единого международного научно-образовательного пространства, установление контактов между будущими коллегами.

В 2019 г. работа Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» проходила в сорока секциях и более чем четырехстах подсекциях, отражающих все основные направления современной фундаментальной и прикладной науки.

Для участия в конференции ежегодно приглашаются студенты (специалисты, бакалавры или магистры), аспиранты, соискатели и молодые ученые любой страны мира в возрасте до тридцати пяти лет – учащиеся или сотрудники российских и зарубежных вузов, аспиранты и сотрудники научных учреждений.

Экспертизу и конкурсный отбор поданных заявок осуществляют экспертные советы (жюри) секций, возглавляемые ведущими учеными МГУ имени М.В. Ломоносова и Российской академии наук. Для участников конференции традиционно издается CD-диск с тезисами докладов конференции (с ISBN). Все материалы конференции размещаются на сайте конференции. По итогам конференции оргкомитет по представлению экспертных советов секций проводит награждение авторов лучших докладов почетными дипломами конференции.

В 2018 г. впервые в рамках форума «Ломоносов» в Институте русского языка и культуры МГУ была организована и проведена секция «Преподавание русского языка и фундаментальных дисциплин иностранным учащимся». Институт русского языка и культуры продолжает традиции подготовительного факультета МГУ имени М.В. Ломоносова для иностранцев и в настоящее время является крупнейшей в России организацией по преподаванию русского языка как иностранного и предвузовской подготовке иностранных студентов. Председателем экспертного совета секции Института стала д.ф.н. Ковтун Е.Н., директор ИРЯиК МГУ, а членами экспертного совета – д.ф.-м.н. Безаева Н.С., д.п.н. Богомолов А.Н., д.п.н. Владимирова Т.Е., д.п.н. Кузнецова Т.И., к.ф.н. Пуряева Н.Н.; д.ф.н. Фарисенкова Л.В. Ответственный секретарь секции в 2018–2019 гг. – к.ф.н. Рожественская О.Ю.

В 2019 г. в первый день проведения конференции (10 апреля) двадцать три иностранных учащихся из КНР, Японии, Ирана, Турции, Республики Кореи представили свои доклады по актуальным проблемам в сфере естественных наук и культуры. Каждый доклад сопровождался активным обсуждением и многочисленными вопросами.

Иностранные участники конференции «Ломоносов-2019»

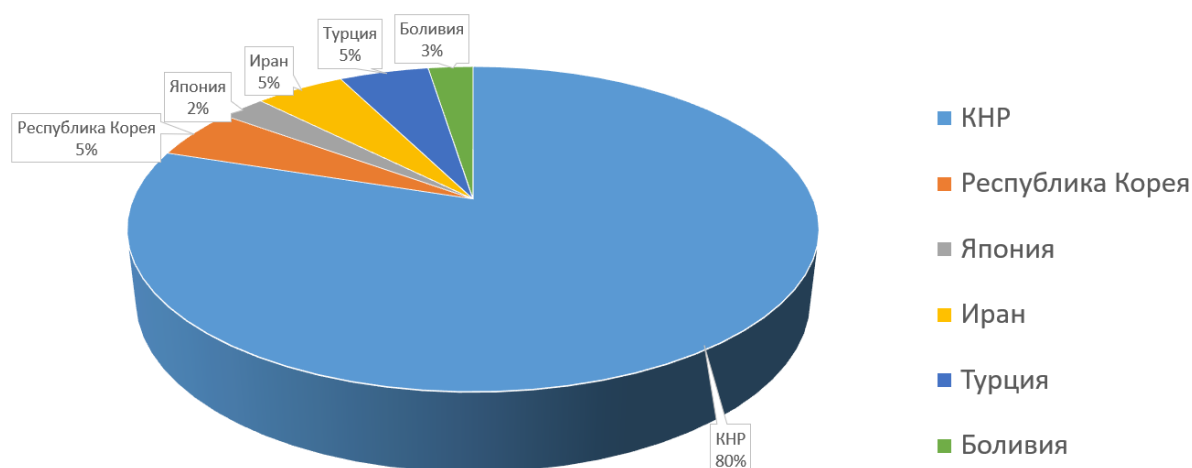


Рис. 1. Диаграмма, отражающая географию участников секции Института русского языка и культуры МГУ на конференции «Ломоносов-2019».

В рамках естественнонаучной подсекции выступающие рассмотрели широкий спектр актуальных и перспективных тем: современные проблемы физики микромира (Чжонг Хивон, Республика Корея), использование рамановской спектроскопии при воздействии высоких давлений (Гао Фэнкай, КНР), вопросы, связанные с применением биоугля как нового способа обогащения почвы (Девечи Фатих, Турция), проблемы компьютерного зрения (Ду Цзюнь, Бай Чжэ, КНР) и многие другие.



Рис. 2. Студентка Хэ Цзыцзюнь (КНР) делает доклад об энергии термоядерного синтеза.

Во второй день работы конференции, 11 апреля 2019 г., были представлены доклады двадцати студентов из КНР, Турции, Республики Кореи и Боливии. Выступления были посвящены актуальным проблемам в сфере гуманитарных наук, китайской культуры и межкультурной коммуникации (доклады Чжан Сюй (КНР) «О проблемах перевода фразеологизмов и неологизмов в русском и китайском языках», Ли Сы (КНР) «Образ дракона в русском и китайском фольклоре» и др.). Также в мероприятии активное участие приняли несколько молодых преподавателей русского языка как иностранного из МГУ имени М.В. Ломоносова и других университетов. Свои доклады они представили на подсекции «Особенности преподавания русского языка и культуры иностранным учащимся».

12 апреля 2019 г. ректор МГУ имени М.В. Ломоносова академик В.А. Садовничий награждал слушателей Института за лучшие доклады на Международной научной конференции «Ломоносов-2019». Награждение проходило в Фундаментальной библиотеке МГУ имени М.В. Ломоносова.



Рис. 3. Доклад студентки Ли Сы (КНР) на тему «Образ дракона в русском и китайском фольклоре»

Дипломы и подарки получили Ян Тинтин (доклад «Сопоставительный анализ судеб героинь драматических произведений “Гроза” А.Н. Островского и “Гроза” Цао Юй»), Гао Фэнкай (доклад «Рамановская спектроскопия при воздействии высоких давлений: метод и применение»), Шэнь Тяньи (доклад «Закономерности роста кристаллов на межфазной границе в эксперименте “Химический сад”»).

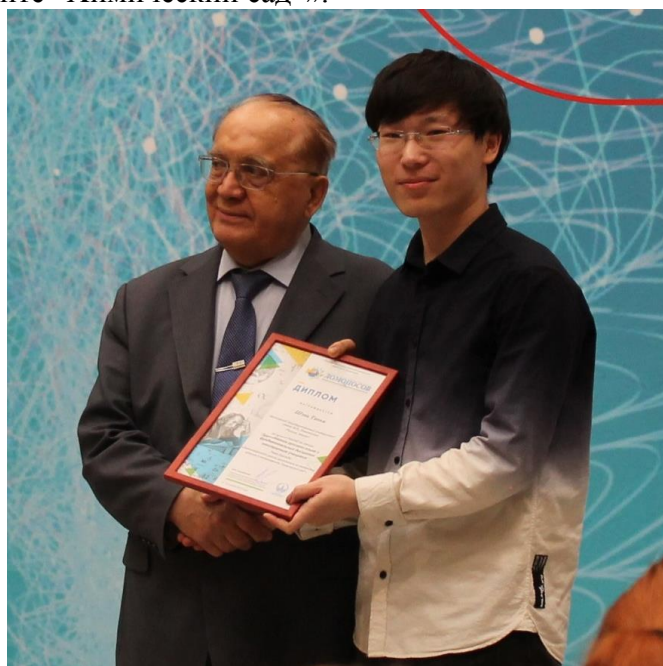


Рис. 4. Ректор МГУ имени М.В. Ломоносова академик В.А. Садовничий и слушатель ИРЯиК МГУ Гао Фэнкай.

Проведение Международной научной конференции «Ломоносов-2019» в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова позволило иностранным учащимся почувствовать себя полноправными членами университетского научного сообщества. Многие впервые выступали с докладом на русском языке и отвечали на вопросы своих однокурсников, связанные с темой доклада. Также все иностранные учащиеся Института получили возможность сами написать тезисы своего выступления (с минимальным участием преподавателя-куратора) и впоследствии опубликовать их в сборнике материалов конференции.

Таким образом, участие в студенческих научных конференциях дает студентам возможность развить аналитическое мышление, научиться вести научную полемику с соблюдением норм научной и профессиональной этики. Организация и проведение студенческих научных мероприятий в Институте позволяет создать благоприятные условия для научного диалога учащихся Института как друг с другом, так и с преподавателями общеобразовательных дисциплин – физики, химии, биологии, экономики, истории и др.

Список литературы

1. Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2019». URL: <https://lomonosov-msu.ru/rus/event/5500/> (дата обращения: 25.09.2019).

Rozhdestvenskaya O.J.

INTEGRATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE SCIENTIFIC ENVIRONMENT OF LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY (INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE OF STUDENTS AND YOUNG SCIENTISTS “LOMONOSOV-2018” AND “LOMONOSOV-2019”)

The article reviews the process of organizing International scientific conference of students and young scientists «Lomonosov-2019» in the Institute of Russian Language and Culture of Lomonosov Moscow State University. This scientific student event gave students an opportunity to adapt to a new socio-cultural reality, to acquire the essential competences in the professional sphere of communication, to hold open debates in Russian language with the respect for professional ethics.

Keywords: extra-curricular activity, conference, International scientific conference «Lomonosov», integration in the scientific environment, scientific dialogue, adaptation.

<https://doi.org/10.29003/m1893.978-5-317-06537-9/187-190>

Рыжих Юлия Михайловна
МГУ имени М.В. Ломоносова
Москва, Россия
ryzhich@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕНСИВНЫХ КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСОВ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Сообщение посвящено описанию интенсивных программ по русскому языку как иностранному, разработанных в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова. С одной стороны, в этих программах присутствуют черты классических интенсивных курсов, с другой, каждая из них имеет свои оригинальные особенности. К наиболее популярным интенсивным программам ИРЯиК относятся курсы для китайских студентов и школьников в рамках летних

и зимних школ, а также набирающий популярность проект «Путешествуем по России». Особая учебно-коммуникативная среда и приемы преподавания, мотивирующие изучение русского языка, за короткий срок сделали эти программы популярными и привлекли к ним внимание слушателей из разных стран мира.

Ключевые слова: интенсивная программа, активизация личности и коллектива, модель обучения, обучающее общение, драматизация.

В эпоху глобализации происходит бурный рост межкультурных контактов и, как следствие, наблюдается растущая потребность в изучении иностранных языков. А быстрый темп жизни современного общества заставляет обращаться к интенсивным способам обучения, которые приобретают все большую популярность. В сообщении речь пойдет о целях, задачах и особенностях организации интенсивных курсов, которые проводит Институт русского языка и культуры МГУ. Прежде всего назовем отличительные признаки интенсивного курса. К ним относятся:

1. интенсивный характер обучения (большой объем материала за короткие сроки);
2. использование любых форм работы, которые способствуют активизации внутренних возможностей студентов, в том числе и коллективных форм;
3. максимальная мотивированность учебных ситуаций. Они не должны быть оторванными от реальности или слишком обобщенными. Успех обучения обеспечивается тем, что любая из моделируемых ситуаций является жизненно значимой для учащихся;
4. не менее важное условие – создание особой атмосферы, которая позволяет снять разного рода психологические барьеры;
5. наличие языковой среды. Это желательное условие.

Черты классического интенсива присутствуют во всех программах нашего института, при этом каждая из них имеет свое лицо и отличается оригинальностью. Примером успешной реализации интенсивных программ могут служить двухнедельные программы в рамках Зимней и Летней школ ИРЯиК для студентов из Совместного российско-китайского университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне и программа для учащихся средних школ различных провинций Китая. Конечно, содержание программ для студентов и школьников не одинаково и определяется возрастом, уровнем владения языком, мотивацией учащихся: для студентов из университета МГУ-ППИ русский язык – это язык учебы, получения знаний, в то время как для школьников это всего лишь школьный предмет, иногда даже факультативный. Тем не менее, задачи обеих программ похожи: активизировать и актуализировать знания, полученные в отсутствие языковой среды, и научить общению на русском языке. В Китае ребята получают неплохие знания по грамматике и лексике. Но эти знания в основном остаются пассивными, так как им не хватает практики. Ввиду отсутствия языковой среды у учащихся нет возможности актуализировать свои знания. Кроме того, только в редких случаях китайские школьники и студенты начинают изучать русский язык сознательно. Обычно это решение администрации школы или выбор родителей, что определяет низкий уровень мотивации учащихся. Интенсивные программы Летней и Зимней школ помогают решить обе проблемы: благодаря этим программам учащиеся начинают активно использовать свои пассивные знания и получают мотивацию для дальнейшего изучения языка.

Мы выстраиваем наши занятия таким образом, что в первой половине дня уроки проходят в аудитории, а во второй – вне аудитории, в реальной языковой среде, где учащиеся имеют возможность слышать носителей языка и даже общаться с ними. Ребята знакомятся с культурой и традициями России. Ведь сегодня стратегической целью обучения является овладение языком не только как средством общения, но и как средством приобщения к культуре изучаемого языка. Аудиторная и внеаудиторная части занятия связыва-

ются друг с другом тематически, создавая общую образовательную среду. Первая часть готовит учащихся ко второй.

При выборе контента для интенсивных программ мы ориентируемся прежде всего на интересы и запросы учащихся, а также на их уровень владения языком. Наиболее популярные темы, которые выбирают наши слушатели: «Знакомство», «Москва», «Кремль и история России», «Третьяковская галерея и русское искусство», «Русская кухня», «Россия – это не только Москва и Петербург» (мы знакомим китайских ребят с провинциальными городами России, такими как Ярославль, Ростов Великий, Суздаль, Нижний Новгород), «Свободное время и парки Москвы», «Русские праздники и традиции», «Литература – душа России» (ребята посещают Дом-музей Толстого), «Легенды и символы Санкт-Петербурга».

Исходя из тем аудиторных занятий, мы разработали специальную программу внеаудиторных мероприятий:

- китайские учащиеся встречаются с российскими сверстниками, общаются на разные интересующие их темы;
- после знакомства с историей Москвы ребята вместе с преподавателем отправляются по столице на пешеходную экскурсию или на автобусную с гидом;
- одно из самых популярных мероприятий – экскурсия-квест по Третьяковской галерее. На уроке ребята знакомятся с известными картинами русских художников, а во второй половине дня должны найти их в музее.
- в программе предусмотрены разного рода мастер-классы: ребята расписывают матрешку или русский пряник, делают русские игрушки.
- завершается программа двухдневной экскурсией в Северную столицу России – Санкт-Петербург.

При организации аудиторной работы мы исходим из определения, что интенсив – это особым образом организованное обучающее общение, в ходе которого происходит ускоренное усвоение материала. А это возможно лишь при максимальной активности и вовлеченности в учебный процесс всех его участников. Кроме того, интенсивные методы обучения опираются на психологические резервы личности учащихся, которые могут раскрыться только в благоприятной атмосфере. Поэтому главная задача преподавателя – создать в группе обстановку, располагающую к свободному общению. Это способствует ускорению обмена информацией, передаче и усвоению знаний, а также ускоренному формированию навыков и умений. Существует много приемов, помогающих создать такой климат. Один из них – изменение учебного пространства, когда преподаватель разрушает привычные границы между собой и студентами. Например, вместо привычной работы за партами преподаватель предлагает студентам встать в круг, заменяет привычные формы работы на уроке на игровые. В ролевой игре происходит существенная перестройка поведения человека, оно становится произвольным, то есть свободным. А значит, студент не чувствует напряженности, как на обычном занятии, когда боится допустить ошибку.

Еще одно важное средство интенсификации учебного процесса – это драматизация. Совместная работа участников программы над театральной постановкой не только позволяет решать обучающие задачи, но и снимает психологические барьеры. Студенту, спрятавшемуся за маской героя, легче скрыть свою неуверенность. Кроме того, в процессе работы над спектаклем язык для обучаемого перестает быть учебным предметом, а становится инструментом, позволяющим ему решать реальные коммуникативные задачи. Драматизация стала обязательной частью новой интенсивной программы ИРЯиК «Путешествуем по России». Театральной постановкой, которую ребята готовят две недели, то есть в течение всего срока обучения, заканчивается курс.

Программе «Путешествуем по России» три года. Она отличается от предыдущих тем, что проводится не в Москве, а на площадках партнерских учебных организаций. Два года подряд эта программа проводилась на Сахалине Институтом русского языка и культуры совместно с СахГУ. В этом году новой площадкой стала дальневосточная столица России – город Владивосток. Главные задачи программы: познакомить иностранных учащихся с регионами нашей страны, а также развивать сотрудничество с другими российскими образовательными учреждениями.

Успех разработанных в ИРЯиК интенсивных программ, который проявляется прежде всего в стабильно большом количестве участников, доказывает необходимость их проведения и совершенствования. Авторы программы планируют расширение контингента учащихся за счет освоения новых площадок (в планах – Кавказ, Якутия), а также завершение пособия, материалы которого прошли успешную апробацию при проведении интенсивных программ в Москве и на региональных площадках.

Ryzhich J.M.

SPECIAL FEATURES OF ORGANISATION AND MANAGEMENT ON INTENSIVE SHORT COURSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The abstract describes the intensive programs of Russian as a foreign language created at the Institute of Russian Language and Culture of Lomonosov Moscow State University. On the one hand these programs bear the characteristics of classic intensive courses and on the other each program has its own peculiar features. The most popular programs are the courses for Chinese students of universities and middle schools within Summer and Winter schools of IRLC as well as the project «Travelling in Russia». Special learning and communicative environment and attractive ways of teaching in no time have made these programs popular and attracted many applicants from all over the world to them.

Keywords: intensive program, activation of an individual and a group, study model, educational communication, dramatisation.

<https://doi.org/10.29003/m1894.978-5-317-06537-9/190-193>

Тырникова Наталья Геннадиевна

Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова

Саратов, Россия

natalia231@mail.ru

Паращенко-Корнейчук Лариса Николаевна

Саратовский государственный медицинский университет

им. В.И. Разумовского

Саратов, Россия

ВЛИЯНИЕ СПЕЦИФИКИ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КНР НА ОВЛАДЕНИЕ КИТАЙСКИМИ УЧАЩИМИСЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ

При обучении любому иностранному языку, включая РКИ, большое внимание традиционно уделяется социокультурной адаптации иностранцев, но преподаватели зачастую недооценивают важность адаптации студентов к особенностям российской системы образования. В статье проводится сравнительный анализ отдельных аспектов российской и китайской систем образования, значимых для оптимизации образовательного процесса

Ключевые слова: обучение РКИ, китайские студенты, система образования.

Обучение РКИ – сложный и многоаспектный процесс. Обычно в процессе преподавания на первый план выходят вопросы методики и адаптации студентов к жизни в России, тогда как вопросы влияния специфики национальной системы образования на процесс преподавания РКИ не получают должного внимания. Тем не менее, нельзя не согласиться с С.А. Хаврониной, которая отмечает, что «студент-иностранец, обучающийся в российском вузе, – не только носитель своего родного языка и представитель своей национальной культуры, но и носитель определенных педагогических традиций ... Этносоциокультурное своеобразие педагогической системы является одним из факторов, оказывающих существенное влияние на процесс обучения в новых условиях, в том числе на процесс усвоения неродного, иностранного языка, особенно на начальном этапе обучения» [6: 43].

Студенты, приезжающие в Россию из разных стран, уже имеют за плечами достаточно большой опыт учебы в школе и вузе, который сложился в рамках национальной образовательной системы. Рассмотрим влияние на процесс преподавания таких элементов этой системы, как заинтересованность студентов в получении образования, характер взаимоотношений между педагогом и учеником, особенности построения учебного процесса.

Сегодня основной поток иностранных студентов идет в Россию из Китая. Главными причинами такого интереса к получению российского образования являются:

- 1) государственная политика КНР, направленная на развитие сотрудничества с Россией во всех сферах деятельности (экономика, наука, технологии и др.);
- 2) престижность получения образования за рубежом, что, с одной стороны, поощряется и поддерживается правительством, с другой стороны, дает преимущество на рынке труда;
- 3) интерес к истории и культуре России, который основан на тесных многолетних связях двух наших стран.

К сожалению, любовь к России и всему, что с ней связано, не является сегодня основной причиной. Для современной китайской молодежи на первый план выходит перспектива развития двусторонних отношений между Россией и Китаем, а также приемлемая стоимость обучения в России. Радикальные перемены в российском обществе и на международной арене, а также во многом не достигшие желаемых результатов реформы образования понизили престиж обучения в России. Поэтому в нашу страну едут не самые лучшие выпускники китайских школ и вузов, особенно это заметно в провинциальных российских вузах [2]. К этому, несомненно, должны быть готовы преподаватели РКИ, чтобы впоследствии не удивляться отсутствию мотивированности или плохому отношению к учебе у отдельных студентов.

Китайцы – очень прагматичная нация. Их прагматизм проявляется во всех сферах жизнедеятельности, включая образование. Исследователи отмечают, что «в китайской вузовской образовательной системе целью является формирование у студента профессиональной компетентности, что отражается на организации учебного процесса и стилях взаимодействия преподавателей вуза со студентами» [1].

Преподаватели петербургских вузов сравнили программы подготовки бакалавров, изучающих менеджмент, в России и Китае. Оказалось, что, в отличие от образовательных программ китайских университетов, в программах российских вузов «отводится примерно в два раза больше часов на дисциплины гуманитарного, социально-экономического цикла, но значительно меньше учебного времени уделяется общепрофессиональным и специальным профессиональным дисциплинам» [3: 92]. Это несколько озадачивает иностранных студентов, которые ориентированы прежде всего на получение профессии. Китайцы, которые приезжают учиться на подготовительный факультет консерватории, сразу же хотят приступить к занятиям по специальности, играть на инструментах, петь, и при этом боль-

шинство из них никак не смущает незнание русского языка. На уроках РКИ студенты оживляются, когда изучается музыкальная лексика. В данной ситуации очень важно с начального этапа обучения использовать профессионально ориентированные пособия.

Необходимо помнить, что, к сожалению, не все студенты, приезжающие в Россию, ориентированы на получение качественного образования и знаний. Многие из них настроены лишь на формальное получение диплома, сертификата и т.п., который может дать им преимущество на китайском рынке труда. К нам приезжает достаточно большое количество студентов с низкими результатами выпускных экзаменов, чьим родителям выгоднее оплатить им относительно недорогое образование в России. Для подготовки к поступлению на программу бакалавриата приезжают 17–18-летние выпускники школ, которые вырываются из-под опеки семьи и не всегда ведут себя должным образом. Исходя из этого, вузам необходимо тщательнее отбирать студентов подготовительных отделений, чтобы избежать проблем с подобным контингентом.

Следующий момент, на который необходимо обратить внимание, – это взаимоотношения между учителем и учеником. Отношение к преподавателю в Китае традиционно было и остается уважительным. Его не смогла изменить Культурная революция, во время которой к преподавателям и ко всем образованным людям относились агрессивно, с презрением и пренебрежением. До сих пор в восточных странах ученику подобает только внимать педагогу и отвечать на обращенные к нему вопросы. Важно отметить, что семья и все китайское общество воспитывает в ребенке понимание того, что только упорный труд и хорошее образование помогут занять достойное место в жизни. Российским преподавателям необходимо помнить о своем высоком авторитете и использовать его разумно.

Еще одна особенность китайской системы образования, о которой никак нельзя не упомянуть, – это огромные классы по 40, 50, а то и 90 человек. Такую ситуацию невозможно представить в российской школе, а для преподавания иностранного языка это просто неприемлемо. Коммуникативный принцип обучения, направленный на формирование вторичной языковой личности [4: 54–56], предполагает интерактивность образовательного процесса, живое общение преподавателя и студента. На первых занятиях по РКИ китайские студенты чувствуют себя не очень комфортно еще и потому, что они не привыкли к тому, что преподаватель может видеть и контролировать всю маленькую группу.

Из-за большого количества учащихся в классе стиль поведения китайского преподавателя не может не быть авторитарным, отсутствует живой диалог с аудиторией, студенты большей частью выполняют письменные задания. Вследствие этого студент склонен скорее пассивно воспринимать информацию, чем участвовать в диалоге с преподавателем, выражать свое мнение [5]. Китайские студенты привычно и даже с удовольствием повторяют материал хором, но преподавателю РКИ придется приложить усилия, чтобы они стали осознанно воспринимать новую информацию и активно участвовать в образовательном процессе.

В маленькой языковой группе китайцам необходимо будет привыкнуть к тому, что за урок их спросят несколько раз. Кроме того, понадобится время, чтобы китайские студенты начали выражать свою точку зрения по обсуждаемым на уроке вопросам. Необходимо помнить, что для китайца важно «сохранить лицо» в глазах педагога и одноклассников, они боятся ответить неправильно.

Еще один момент, о котором нужно помнить преподавателям, работающим с китайскими студентами, – это домашнее задание. Китайская школьная образовательная система построена так, что учащиеся постоянно заняты: многочасовые классные занятия, затем объемные домашние задания, дополнительные занятия. На развлечения остаются только выходные. Во время учебы на подготовительном отделении в России у них образуется большое количество свободного времени, что не для всех студентов является благом,

особенно для студентов, готовящихся к поступлению на программу бакалавриата. Студентам необходимо задавать посильное, но достаточно объемное домашнее задание.

Таким образом, всем преподавателям, работающим с иностранными студентами, и в первую очередь преподавателям РКИ необходимо помнить о специфике национальной системы образования, которая сформировала приехавших в Россию студентов, чтобы помочь им быстрее адаптироваться к новой образовательной среде и научиться «учиться по-русски».

Список литературы

1. Гао Лин. Сравнительный анализ социокультурных характеристик и условий образования в России и в Китае // Вестник науки и образования № 3 (27). Т. 1, 2017. С. 102–105.
2. Ларин А.Г. Китайская образовательная миграция в России: невеселая картина // Общество и государство в Китае: XLII научная конференция: Ч. 2 / Ин-т востоковедения РАН. М.: Учреждение Российской академии наук Институт востоковедения (ИВ РАН), 2012. 385 стр. Ученые записки Отдела Китая ИВ РАН. Вып. 6. С. 285–289.
3. Пастухов А.Л. Россия и Китай: Развитие системы образования // Вестник Челябинского государственного университета, 2011. № 21 (236). Политические науки. Востоковедение. Вып. 11. С. 89–93.
4. Паращенко-Корнейчук Л.Н. Вторичная языковая личность – цель и результат обучения иностранным языкам // Ключевые компетенции в обучении иностранному языку: новое или хорошо забытое старое? Межрегиональная научно-практическая конференция «Ключевые компетенции в обучении иностранному языку: новое или хорошо забытое старое?», 3 февраля 2010 г. Самара: ЦПО, 2010. 260 с.
5. Рыкова С.А., Киришева И.Е. Социально-культурные и личностные особенности социализации иностранных студентов (на примере китайских студентов Владивостокского государственного университета экономики и сервиса) // Современные проблемы науки и образования, 2013. № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kulturnye-i-lichnostnye-osobennosti-sotsializatsii-inostrannyh-studentov-na-primere-kitayskih-studentov-vladivostokskogo/> (дата обращения: 08.09.2016).
6. Хавронина С.А. Об учете национальных педагогических традиций в преподавании русского языка иностранцам // Русский язык и литература в контексте глобализации: VI Международная научно-практическая конференция, посвященная 50-летию МА-ПРЯЛ. Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 16–17 ноября 2018 г. Сборник статей. М.: Издательство «Научный консультант», 2019. 608 с.

*Tyrnikova N. G.
Parashchenko-Korneychuk L.N.*

INFLUENCE OF NATIONAL EDUCATIONAL SYSTEM ON RUSSIAN LANGUAGE ACQUISITION OF CHINESE STUDENTS

Traditionally teaching of any language including Russian as a foreign language is centred around issues of social and cultural adaptation of foreign students while the importance of their adaptation to peculiarities of Russian educational system is often underestimated. The authors of the article compare certain aspects of Russian and Chinese educational systems that are important for improving teaching process.

Keywords: Russian as a foreign language, Chinese students, educational system.

<https://doi.org/10.29003/m1895.978-5-317-06537-9/194-195>

Чернуха Татьяна Викторовна
Национальный исследовательский технологический
университет «МИСиС»
Москва, Россия
tchernuha@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ГРАЖДАН ГЕРМАНИИ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье рассматриваются особенности взаимоотношений России и Германии с точки зрения возможностей предвузовской подготовки граждан Германии для обучения в Российской Федерации. Предпринимается попытка более детального изучения следующих аспектов: межвузовское сотрудничество Германии и России, совместные образовательные программы, реализация научных проектов; возможности подготовки граждан Германии как немецкими вузами, так и российскими для дальнейшего участия в совместных образовательных программах, научных проектах; отражение взаимовлияния и взаимопроникновения культур Германии и России в международном общении.

Ключевые слова: совместные культурные и образовательные программы, изучение русского языка, экономическое сотрудничество, немецкий бизнес в России, международное общение.

Современные взаимоотношения России и Германии продолжают развиваться в направлении взаимосодействия и партнерства. Это находит отражение как в экономике (например, по данным Федерального статистического ведомства Германии (Statistisches Bundesamt) [6] российско-германский товарооборот вырос в 2018 г. на 8,4% и составил 61,9 млрд евро), так и в культуре и образовании. Подтверждением тому является, с одной стороны, деятельность культурных посредников Германии: Институт им. Гете, поддерживающий распространение немецкого языка за рубежом и международное культурное сотрудничество, Институт международных культурных связей (IFA), специализирующийся на культурном диалоге и проводящий выставки и конференции, Германская служба академических обменов (DAAD), которая занимается сотрудничеством между научными и образовательными учреждениями Германии и России, Фонд им. Гумбольдта, работающий в области поддержки и развития культурного взаимодействия. С другой же стороны, мощным импульсом развития культурно-гуманитарных связей России и ФРГ служит проведение в Германии в 2019 г. масштабной концертной программы «Русские сезоны», в рамках которой запланировано более 400 мероприятий, а также организация Года научно-образовательных партнерств – программы, рассчитанной на период до 2020 г. и призванной способствовать осуществлению многочисленных совместных проектов в сфере науки и высоких технологий.

Интерес граждан Германии и активность их участия в совместных культурных и образовательных программах вполне объяснимы. Обучение в России дает возможность лучшей адаптации к российскому экономическому рынку, результат – более успешное ведение бизнеса, реализация профессиональных возможностей представителями Германии в России. Но все это будет невозможно без знания русского языка.

Изучение русского языка для дальнейшей профессиональной коммуникации предлагается как в Германии, так и в России. В Германии существуют кафедры славянской филологии, например в Свободном Берлинском университете, осуществляется профессиональная подготовка немецких юристов, например в Мюнхенском университете имени Людвига и Максимилиана. В России есть обучение как в вузах, так и на курсах, существуют даже институты. Таковым является Межкультурный институт языков Liden & Denz – специализированный и опытный провайдер курсов русского и других иностранных языков, основан-

ный в 1992 г. и представленный в Санкт-Петербурге, Москве, Иркутске. 15% обучающихся в институте – немцы, они стремятся овладеть русским языком, чтобы учиться и работать в России [8].

С одной стороны, знание русского языка дает возможность получения образования в России. С другой стороны, немецкоязычный представитель Германии стремится реализовать свой профессиональный, культурный опыт в России, что отражается как в организации работы, так и коммуникации, и это в итоге может быть основой будущего партнерства России и Германии.

Список литературы

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
2. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. М.: Языки славянской культуры, 2001. 272 с.
3. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. М.: Наука, 1990. 107 с.
4. Макбрайд У. Глобализация и межкультурный диалог // Вопросы философии / М.: Российская академия наук, Институт философии РАН, 2003. № 1. С. 80–87.
5. daad.ru
6. destatis.de
7. historyrussia.org
8. lidenz.ru
9. mid.ru
10. russland.ahk.de
11. russisches-haus.de
12. russkiymir.ru
13. russische-botschaft.ru
14. rs.gov.ru

Chernukha T.V.

POSSIBILITIES OF PRE-UNIVERSITY TRAINING OF GERMAN CITIZENS FOR EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

The article discusses the features of relations between Russia and Germany in terms of the possibilities of pre-university training of German citizens for study in the Russian Federation. The following aspects are considered: interuniversity cooperation between Germany and Russia, joint educational programs, implementation of scientific projects; the possibility of preparing citizens of Germany by both German and Russian universities for further participation in joint educational programs, scientific projects; reflection of the interinfluence and cross-cultural interaction in multiculturalism.

Keywords: joint cultural and educational programs, learning Russian, economic cooperation, German business in Russia, multicultural communication.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<https://doi.org/10.29003/m1896.978-5-317-06537-9/196-199>

Авдеева Ирина Борисовна

*Московский автомобильно-дорожный государственный
технический университет*

Москва, Россия

i.b.avdeyeva@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ОТБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ: ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОСТЬ VS СЕТЕЦЕНТРИЧНОСТЬ

В статье анализируются особенности текстов на бумажных носителях и сетевых медиатекстов, описываются их жанры и форматы. Сравниваются литературоцентричные и сетецентричные модели чтения. Осмысляется отбор учебных материалов с ориентацией на классическую учебно-научную литературу и современную медиакультуру. Рассматриваются потенциальные возможности компьютерной лингводидактики.

Ключевые слова: медиакультура, вербальные классические тексты и вербально-визуальные медиатексты, информационное медиавоздействие, сетецентричная модель чтения.

Одной из важнейших проблем методики РКИ с начала развития этой дисциплины до наших дней является отбор учебного материала, то есть корпуса текстов, включающих необходимый и достаточный для овладения иностранцами лексико-грамматический материал. В разные периоды эта задача решалась разными способами, при использовании разных подходов, взглядов, мировосприятия.

До последнего времени использовались тексты на бумажных носителях, специально созданные, собранные, подготовленные, отредактированные, отрецензированные и т.п., обращенные к конкретному адресату: определенному контингенту читателей, которые гарантированно читали бы эти тексты. Как полагает А.А. Гук, вся эта коммуникативная цепочка, вызванная появлением в середине XV века нового технического средства – печатной машины, знаменует начало **медийной культуры** [1].

С начала XXI века понятие медийной культуры – как принципиально нового доминирующего культурного явления в современном обществе – приобрело новые черты. При этом в научной литературе еще не сформировано четкое осмысление того, каковы же специфические признаки медиакультуры как информационно-коммуникационной технологии и в какой мере это можно использовать в методике РКИ.

В рамках лингводидактики имеет смысл обсуждать соотношение в учебном процессе собственно **книжных** и так называемых **медиатекстов**. Отечественные и зарубежные исследователи в последнее время понимают медиатекст как сложное многоуровневое и поликодовое явление, состоящее из вербальных и невербальных компонентов. Отмечают, что медиакультура характеризуется способностью генерировать, трансформировать, редактировать, комбинировать, хранить и воспроизводить, тиражировать в нелинейной последовательности различные по свойствам среды – графические, вербальные, аудиальные, а ее системообразующим фактором признается наличие цифрового продукта – текстового, звукового, графического, визуального, аудиовизуального, – который возможно интерактивно использовать [1]. Репертуар современного читателя, таким образом, состоит из ежесекундно множющихся текстов различных, ранее не существовавших жанров. Это

тексты, распространяемые в онлайн-медиа, записи в блогах, посты в социальных сетях, посты и комментарии в Twitter, Facebook, истории в Instagram, продукция индивидуальных видеоблогов и т.п. «Обсуждения в социальных сетях книг и так называемой **сетературы** являются сегодня более массовыми явлениями, чем переписка с читателями в бумажных литературных журналах, буктрейлеры становятся частью киноиндустрии, а популярность буктьюберов вполне сравнима с популярностью ведущих наиболее востребованных телевизионных каналов» [2: 184]. Постоянное совершенствование мультимедийных платформ и технологий приводит к появлению и распространению принципиально новых жанров, или «форматов»: longread, infotainment, informercial, history и т.п., их смешению и обновлению: upgrading [3: 205].

В связи с этим **информационным медиавоздействием** ряд специалистов из области культурологии, философии, психологии, педагогики, социологии описывают появление и формирование нового типа мышления – информационного (Г.М. Левина, М.А. Русецкая, К.Д. Даулетукаева, В.В. Богуславская и др.). При этом отмечают, что молодые люди не стали читать меньше – они читают по-другому и другие тексты. Постепенно уходит в прошлое доминировавшая в конце XIX – начале XX века концепция теории чтения, основанная на изучении психофизиологических особенностей человека (И.П. Павлов, К.Д. Ушинский, А.А. Потебня, Л.С. Выготский), которая рассматривала чтение как «пожизненный» процесс, развивающий когнитивные и эмоциональные способности читателя, повышающий лингвистическую образованность, увеличивающий словарный запас, совершенствующий познания в изучении родного языка. «Прежняя «литературоцентричная» модель чтения, в основе которой лежит отношение к книге как к «учебнику жизни», сменила новая модель, индивидуальная и прагматичная. На современном этапе художественная литература читается подростком не «для души», а служит некоей формой делового чтения, когда книга должна дать определенный ответ на конкретно заданный вопрос или помочь сдать ЕГЭ по литературе. Такое утверждение справедливо и в отношении классической литературы, значительная часть учащихся и более половины старшеклассников вынуждены ее читать, не проявляя к ней особого интереса, не видя ее связи с реальной жизнью» [2: 181–182]. Исследователи подчеркивают: «Новые и/или изменившиеся лингвосоциокультурные переменные моделируют медиатекст как особую разновидность текста, с особым типом автора и специфической модальностью общения в сфере массовых коммуникаций», а «одной из существенных характеристик текста медиа является его визуальность: для зрительных знаков важнее пространственное измерение». Люди в интернет-среде создают никогда ранее не существовавшие пространства – знаковые, появилось осознание языка и текста как пространства [4: 110–111].

Специалисты отмечают: «Когда на первый план вышли цифровые коммуникации – мощнейший инструмент для взаимодействия с потребителями и реализации различных задач, – появилось поколение людей, которые **быстро реагируют, но медленно думают**» [4: 108]. «Наши посты в соцсетях, живущие всего мгновение, подтверждают тезис о бессмысленности информации как таковой. Пропадает понимание, благодаря которому, вместе с осмыслением и применением, информация становится знанием. Уходит молчание как особая форма для осуществления коммуникации» [5: 79]. Поскольку цифровая среда отучает человека от молчания, пользователи гаджетов начинают мыслить только с помощью звуковой/текстовой/вербальной речи, удовлетворяя тем самым потребность в обучении созданию и использованию текстовых продуктов, способных излагать, проверять и объяснять невербальные/визуальные сюжеты [4: 109].

И безусловно, принципиально новым является лексическое наполнение этих медиатекстов, часто англо-американского происхождения, вызванное новыми реалиями западной жизни, связанной с интернетом, сферой компьютерных технологий, бизнеса. Изу-

чение языковой/речевой деятельности в интернет-пространстве при этом предполагает «рассмотрение разного рода лексико-семантических новообразований, нетрадиционных и неожиданных грамматических конструкций, новых сочетаемостных свойств слов, установок на нарушение норм литературного языка», а также трансформации устоявшихся жанровых форм медиакоммуникации и принципиальных изменений в классических представлениях о тексте и его функционировании [6: 21].

Кроме того, в последнее время речепорождение и создаваемые тексты/дискурсы принято изучать в рамках когнитивизма, который рассматривает речевую деятельность как сугубо когнитивный процесс, сужая ее, таким образом, до компонента, составной части собственно когнитивной деятельности. Язык при этом понимается как отдельный от когнитивных механизмов самостоятельный модуль (Н.Н. Болдырев, В.З. Демьянков, И.И. Кубрякова и др.).

Таким образом, **вербальные классические тексты и вербально-визуальные медиатексты** имеют разные жанровые свойства, различное лексико-грамматическое наполнение, разную природу использования, и каждый из них не может быть единственной категорией текстов, изучаемых на занятиях по русскому языку как иностранному. Их целесообразно использовать для разных методических задач, на разных этапах изучения русского языка меняя их пропорциональное соотношение.

Кроме того, влияние интернета на методику преподавания русского языка как иностранного проявляется в активизации нового направления – **компьютерной лингводидактики**, дающей возможность оптимизировать процессы формирования и развития коммуникативно-речевой компетенции учащихся, а также продвижения русского языка в мире. Среди изучающих проблемы компьютерной лингводидактики – целый ряд отечественных исследователей: Э.Г. Азимов, А.А. Атабекова, М.А. Бовтенко, А.Н. Богомолов, Л.А. Дунаева, Л.П. Клобукова, О.П. Крюкова, Е.С. Полат, О.И. Руденко-Моргун, А.В. Хуторской и др. По мнению Э.Г. Азимова, «важными следует считать несколько групп электронных учебных средств для изучающих русский язык: электронные учебники, учебные материалы, построенные на технологии виртуальных миров, массовые открытые онлайн-курсы (МООК). Сегодня одной из важных мировых тенденций в сфере образования являются МООК (англ. *massive open online course*)» [7: 12–18]. Разрабатываются электронные ресурсы нового поколения: компьютерные платформы, позволяющие создавать «виртуальные миры» – трехмерные образовательные социальные сети, или, в другой терминологии, трехмерные интерактивные виртуальные среды [8]. Однако, как справедливо отмечает А.Н. Богомолов, электронные обучающие системы (ЭОС), применяемые как средства обучения с 70-х гг., до сих пор так и не получили в научной литературе общепризнанного «узаконенного» названия. «Существование разнообразия формулировок и описаний имеющихся средств обучения на электронных носителях подтверждает факт, что среди авторов пока нет согласия в описании терминологического аппарата, определяющего типологию электронных средств обучения, характеризующего обучающие компьютерные программы. Нет единого мнения на то, какие типы ЭОС следует использовать при дистанционной форме обучения» [9: 88].

Принимая во внимание новую меняющуюся реальность информационно-коммуникативной тенденции интернет-общения, имеет смысл серьезно изучать новые жанры этого общения для привлечения, наравне с книжными текстами, медиатекстов различных форматов в область РКИ. Хотелось бы надеяться, что в ближайшем будущем будут созданы электронные обучающие программы по предметной области «Русский язык как иностранный», ориентированные на различные аспекты русского языка, уровни и профили обучения, а также контингенты учащихся.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Изучение методики преподавания РКИ в массовых открытых онлайн-курсах повышения квалификации / Э.Г. Азимов // Русский язык за рубежом. №4 / 2017 (263). С. 12–18.
2. Азимов Э.Г., Жильцов В.А. Использование технологий виртуальных миров в дистанционном обучении РКИ / Э.Г. Азимов, В.А. Жильцов // Русский язык за рубежом. №4 / 2016 (257). С. 111–116.
3. Богуславская В.В., Богуславский И.В. Журналистика в киберпространстве: инициация и самоопределение// Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей III Международной научно-практической конференции. Москва. РУДН, 25 апреля 2019 г.: Т. 1/ под общ. ред. А.В. Должиковой, В.В. Барабаша. Москва: РУДН, 2019. С. 107–113.
4. Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект: Монография / А.Н. Богомолов. М.: МАКС Пресс. 2008. 320 с.
5. Горошко Е. И. Теоретический анализ Интернет-жанров: к описанию проблемной области// Жанры речи: Сборник науч. ст. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2007. Вып. 4.
6. Гук А. А. Медийная культура как техногенный феномен. М., 2016. № 16. Режим доступа: <http://mic.org.ru/new/542-medijnaya-kultura->
7. Даулетукаева К.Д. Специфика взаимодействия литературы и медиакультуры// Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей III Международной научно-практической конференции. Москва. РУДН, 25 апреля 2019 г.: Т.1/ под общ. ред. А.В. Должиковой, В.В. Барабаша. Москва: РУДН, 2019. С. 179–190.
8. Иванова М.В. Расширение литературной нормы и его исторические основания// «Вестник РУДН». Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика», Т. 8. № 1, 2017, С. 124–129.
9. Крестинский С.В. Молчание в системе невербальных средств коммуникации// Тверской лингвистический меридиан. Вып. 1. Тверь. 1998. С. 74–79.

Avdeyeva I.B.

PROBLEMS OF SELECTION OF EDUCATIONAL MATERIAL ON THE RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN CITIZENS AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING: TEXT-CENTRIC VS NETWORK-CENTRIC

The article analyzes the features of texts on paper and online media texts, describes their genres and formats. Literary-centric and network-centric reading models are compared. The selection of educational materials with a focus on classical educational and scientific literature and modern media culture is comprehended. Potential possibilities of computer linguodidactics are considered.

Keywords: media culture, verbal classical texts and verbal-visual media texts, information media interaction, network-centric model of reading.

<https://doi.org/10.29003/m1897.978-5-317-06537-9/200-202>

Артемяева Ирина Павловна
МГУ имени М.В. Ломоносова
Москва, Россия
ns53@yandex.ru

**ПОЭТИЧЕСКОЕ СЛОВО АННЫ АХМАТОВОЙ В КУРСЕ
«РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА XX ВЕКА» НА СТАЖЕРСКОМ ОТДЕЛЕНИИ
ИНСТИТУТА РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ МГУ
ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА**

В докладе рассматриваются принципы построения и методические приемы, используемые при изучении поэзии Серебряного века в целом и поэтического творчества А. Ахматовой, которое является неотъемлемой частью русской и мировой культуры. Анализируется специфика презентации поэтического материала произведения, зависящая как от уровня языковой подготовки аудитории, так и от культурно-ментальных особенностей слушателей. Постигание художественного текста, в данном случае поэтического, дает возможность иностранным слушателям не только обогатить свой словарный запас, но и открыть для себя новую культурологическую картину мира. В процессе изучения поэзии А. Ахматовой учащиеся получают представление о различных этапах развития русского поэтического слова в XX веке.

Ключевые слова: акмеизм, лирическая героиня, гражданский поэт, нравственный выбор.

Постижение любого художественного текста иностранными слушателями – это всегда открытие и восприятие ими новой культурологической картины мира. В программе курса «Русская литература XX века» на стажерском отделении особое место занимает поэзия Серебряного века. Это уникальное явление русской культуры подарило России таких больших поэтов, как А. Блок, О. Мандельштам, Н. Гумилев, А. Ахматова, В. Маяковский. Программа курса включает в себя цикл семинарских занятий, которые посвящены как общей характеристике этого периода, так и специальному изучению творческого пути и отдельных произведений того или иного поэта.

Анализ поэтического текста – процесс, требующий достаточно высокого уровня языковой подготовки. Презентация поэтического материала в данном случае также зависит от культурно-ментальных особенностей слушателей. Поэтому, как правило, мы читаем поэтические произведения в продвинутой иностранной аудитории и стремимся найти в ней какие-либо созвучия поэтическому слову Ахматовой.

Творчество А. Ахматовой (1889–1966) стало одной из вершин русской поэзии XX века. Она привнесла в мировую литературу свои приемы воссоздания внутреннего мира лирического героя, поведала читателю о настоящей женственности, передала в стихах глубину и неповторимость чувств. Читая ее лирические признания, мы видим судьбу не только лирической героини, но и всей России.

Первым шагом в процессе изучения поэзии Ахматовой в иностранной аудитории является рассказ о литературе начала XX века, в частности об акмеизме, который пришел вслед за символизмом. Дается характеристика нового литературного объединения «Цех поэтов» во главе с поэтом Н. Гумилевым. Членами «Цеха поэтов» были многие молодые авторы, в том числе и Анна Ахматова.

Акмеисты отказались от символистской идеи спасения в другом, мистическом, ирреальном, непознаваемом мире. Они хотели писать о ценностях реального предметного мира, о радости жизни на земле, о простых человеческих чувствах. Они направили внимание на обыденную жизнь, красоту которой надо было открывать заново.

Лирика Ахматовой ассоциативна, ее мир вещественен, что вообще характерно для акмеизма, с которым она была связана в начале своего творчества.

Пейзаж, интерьер, переживания она передает через точную выразительную деталь. В качестве примера мы предлагаем слушателям прочитать одно из самых известных стихотворений «Песня последней встречи». Драматизм отношений здесь передан просто, кратко, разговорным языком. Это позволяет при помощи толкований новой лексики или использования языка-посредника погрузить иностранных слушателей в трагический мир разорванных отношений. О переживаниях героини свидетельствуют предметы и жесты: после прощального любовного свидания она «на правую руку надела перчатку с левой руки» [1: 26]. Эта знаменитая ахматовская деталь исчерпывающе передает степень душевного смятения. Сила чувства спрятана в подтексте. Стихотворение читается на двух уровнях: уровне словарных значений слов и уровне суггестивного воздействия на иностранного слушателя.

В «Песне последней встречи» слушателям необходимо также объяснить символический смысл трех ступеней, по которым спускается героиня: «Показалось, что много ступеней, а я знала – их только три!» [1: 26]

Цифра «три» вообще многозначна и символична.

А в ряде мифологий и религий лестница символизирует вознесение или, напротив, нисхождение духа. В данном случае три ступени вниз – это символ нисхождения из идеального мира любви в мир одиночества. Разрыв с любимым человеком погружает героиню в ад страданий. Так поэт и женщина с поразительной точностью деталей передает нечто большее, чем трагическую любовную коллизию. Передача внутреннего состояния лирической героини – это огромный шаг вперед в описании душевного строя. Именно Ахматовой было дано воплотить сложный мир интимных переживаний женщины с наибольшей психологической убедительностью.

Стихотворение «Песня последней встречи» построено на ассоциациях и символике деталей. В какой-то степени это созвучно жанрам японской поэзии танка и хокку. В японской аудитории мы иногда сопоставляем жанр хокку с некоторыми строфами ранней Ахматовой, например:

Память о солнце в сердце слабеет

Что это? Тьма?

Может быть!..

За ночь прийти успеет

Зима. [1:21]

Басё:

Помнишь, как вместе с тобой

Мы на снег глядели?.. И в этом году

Он, должно быть, выпал опять.

На голой ветке

Ворон сидит одиноко.

Осенний вечер. [2: 8]

После этого трехстишия можно предложить сравнить его с ахматовской строфой.

И у Ахматовой, и у Басё все предельно просто. Это картина поздней осени. Поэтический образ чуть намечен, но его подтекст говорит о душевном состоянии лирического героя, героини. Душевное одиночество – и холод в сердце героини.

Лексика сравниваемых фрагментов проста, часто употребляема, что позволяет полнее раскрыть внутреннее содержание этих поэтических произведений.

Творчество Ахматовой стало высшей точкой развития женской поэзии в России начала XX века.

Но её поэзия была прежде всего еще и мужественна. В сложной музыке ахматовской лирики возникает тема России, Родины. Богатство чувств и духовной жизни соединились с любовью к Родине и высотой моральных требований. Своего рода итогом пройденного следует считать стихотворение «Мне голос был ...» [1: 226]. В этом произведении Ахматова выступила как страстный гражданский поэт яркого патриотического направления. Строгая торжественная форма соразмерна той суровой эпохе, в которую оно создавалось. Специфика изучения этого стихотворения заключается в большой предтекстовой работе, которая дает представление о переломном моменте в истории страны: Февральской буржуазной революции, Октябрьской революции, трагедии Гражданской войны. Несмотря на то, что большинство ее друзей эмигрировали, Ахматова отказалась уехать. Она знала, что если хочет сохраниться как поэт, то должна остаться в России. Она и ее страна мистически, неразрывно связаны. Их соединяло страдание. Поэтому поэт Ахматова считала, что должна мужественно встретить свою судьбу и вынести все испытания, которые Бог определил ей и России.

Лексическая приподнятость и пафос органично соединяются и придают стихотворению некую пророческую форму. В нем звучит голос не только Ахматовой, но и той интеллигенции, которая сделала главный выбор: осталась вместе со своим народом.

Изучение творчества А. Ахматовой, приведенные примеры ее произведений позволяют сделать вывод, что данное направление в нашей работе дает возможность иностранным слушателям не только обогатить свой словарный запас, получить представление о различных этапах развития русского поэтического слова, но и прикоснуться к той великой трагической странице истории России, свидетелем и певцом которой была А. Ахматова.

Список литературы

1. Ахматова А.А. Стих и проза. Л.: Лениздат, 1977. 614 с.
2. Бабочки полет. Японские трехстишия. Серия «Мир поэзии». М.:Летопись, 1997. 356 с.
3. Уртминцева М.Г. Словарь русской литературы. Нижний Новгород: Три богатыря. Братья славяне, 1997. 500 с.
4. Хейт А. Анна Ахматова. Поэтическое странствие. Дневники, воспоминания, письма А. Ахматовой. М.: Радуга, 1991. 382 с.

Artemyeva I.P.

POETIC WORD OF ANNA AKHMATOVA IN THE COURSE "RUSSIAN LITERATURE OF THE TWENTIETH CENTURY" AT THE INTERNSHIP DEPARTMENT IN THE INSTITUTE OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY

The report discusses the principles of construction and methodological techniques used in the study of the poetry of the Silver Age as a whole and the poetic work of A. Akhmatova, which is an integral part of Russian and world culture. The article analyzes the specifics of the presentation of the poetic material of a work, depending both on the level of language preparation of the audience, and on the cultural and mental characteristics of the audience. Comprehension of a literary text, in this case a poetic one, enables foreign students not only to enrich their vocabulary, but also to discover a new cultural picture of the world. During the study of poetry by A. Akhmatova, students get an idea of the various stages of development of Russian poetic words in the 20th century.

Keywords: acmeism, lyrical hero, civil poet, moral choice.

<https://doi.org/10.29003/m1898.978-5-317-06537-9/203-207>

Васюкович Людмила Сергеевна

Витебский филиал Международного университета «МИТСО»

Витебск, Беларусь

vasuk.mila@tut.by

ЛЕКСИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается система лексических упражнений, выстроенная с учетом последовательности формирования рецептивных и продуктивных навыков слушателей. Лексические упражнения традиционно делятся на предтекстовые, текстовые и послетекстовые.

Предложенная система упражнений включает базовый текст и сопутствующие компоненты – предтекстовые, текстовые и послетекстовые задания, – структурирует речевую деятельность слушателя и его взаимодействие с преподавателем.

Анализируются предтекстовые задания, направленные на адекватное восприятие и осмысление ключевых лексических единиц и экстралингвистических сведений текста. На текстовом этапе основное внимание уделяется извлечению информации и снятию лексических, семантико-стилистических и лингвокультурологических трудностей. Выявляются особенности послетекстовых упражнений, ориентированных на интерпретацию информации и подготовку собственных высказываний.

Ключевые слова: лексические упражнения, методическая система упражнений, предтекстовые лексические упражнения, текстовые лексические упражнения, послетекстовые лексические упражнения, лексико-тематические блоки, методическая последовательность в работе с текстом.

Полноценное чтение, аудирование текста, его адекватное понимание, содержательное говорение как ведущие виды речевой деятельности невозможны без приобретения полноценных лексических навыков. Системный подход при обучении лексике может быть реализован посредством методически целесообразного комплекса упражнений, ориентированного на формирование рецептивных и продуктивных лексических навыков. Отметим: упражнение мы понимаем как материализованный этап решения дидактической задачи, как минимальную единицу организации образовательно-воспитательного процесса, которая обладает свойствами целого [1]. Упражнение выступает компонентом целостной и последовательной работы над лексической стороной речи, поскольку «коммуникация на иностранном языке возможна только после накопления в памяти определенного лексического запаса (слов, словосочетаний, речевых конструкций» [1: 29]. Исследователи подчеркивают, что в курсе обучения русскому языку как иностранному «лексический навык входит в состав речевых умений аудирования, говорения, чтения и письма» [2: 231]. Представим систему упражнений, организованную с учетом последовательного формирования рецептивных и продуктивных лексических навыков. В этой системе учебный текст неизменно выступает в качестве наглядной опоры и лингводидактического эталона функционирования лексических единиц.

Лексические упражнения традиционно делятся на предтекстовые, текстовые и послетекстовые [3]. Задания **предтекстового этапа**, предваряющие чтение текста, направлены на слуховое восприятие и осмысление ключевых лексических единиц, соответствующих тематике текста. На этом этапе мотивирующий диалог актуализирует экстралингвистические знания слушателей, создает атмосферу заинтересованности, готовности к обсуждению речевой ситуации (например, тема «Минск – столица Беларуси»: *Как называется главный город вашей страны? Что вы знаете о Минске как столице Республики Беларусь? Были ли вы в Минске? Чем вам запомнилась первое знакомство с городом?*).

На **текстовом этапе** ознакомительное чтение как коммуникативно-речевая деятельность направлено на извлечение информации, содержащейся в тексте, на снятие лексических, семантико-стилистических и лингвокультурологических трудностей. На этом этапе актуально как получение информации, стимулирующей интерес учащихся, так и усвоение лексики, расширение потенциального словаря, развитие языковой и контекстуальной догадки. Как известно, «понимание текста складывается из понимания единичных фактов, установления между ними связи и их иерархии и на этой основе – объединения их в смысловое целое» [3: 19]. Целенаправленно отрабатываются, закрепляются приемы семантизации лексики (определение значения слова с опорой на родо-видовые отношения, описательный, контекстуальный способы, подбор синонимов, антонимов, осмысление различных определений, использование наглядности, внутренней формы, этимология слова, перевод слова на родной язык и др.): *столица – это главный город; столица – место пребывания правительства и правительственных учреждений; Минск – столица Беларуси; слово «столица» происходит от древнерусского «стол» (престол, трон, место правления князя); синонимы к слову «столица» – «главный город», «центр».*

На этом этапе логичны задания прогностического характера: *определите характер и предполагаемое содержание текста, ориентируясь на фамилию автора, заголовок, использованные географические названия, иллюстрации, фотографии, подписи к ним, приведенные имена собственные, цифры, структуру (первое и последнее предложения, количество абзацев) и т.д.* Прогностические задания могут быть реализованы посредством определения ситуативных параметров текста. При этом слушатели пытаются ответить на вопросы, выявляющие знание текстовой информации (*кто? что? какие? когда? где? зачем? кому адресуется текст?*).

Лексические упражнения предполагают систематическое повторение опорных единиц. Повторение может быть организовано как тематическое объединение лексики, заучивание серии ключевых слов, создание тематических словариков, подбор микротекста как прообраза, лексической канвы высказывания. Так, основой для пересказа текста по теме «Минск – столица Беларуси» могут быть лексико-тематические блоки, охватывающие основные сферы жизнедеятельности большого города:

- **географическое положение и климат** (*Минская возвышенность, река Свислочь, умеренно-континентальный климат, тёплое (жаркое) лето, среднесуточная температура, мягкая, с оттепелями зима (морозная, с сильными ветрами);*

- **Минск – промышленный город** (*промышленность, строительство, микроэлектроника, приборостроение, информационно-интеллектуальные системы, вычислительная техника, робототехника, IT-технологии);*

- **Минск – научный центр** (*свыше 30 высших учебных заведений, Национальная академия наук, 164 научно-исследовательских учреждений, БГУ – ведущий университет Республики Беларусь (16 факультетов);*

- **Минск – культурный город** (*более 20 музеев (например, Национальный художественный музей, Белорусский государственный музей истории Великой Отечественной войны), 12 театров (например, Национальный академический театр имени Янки Купалы, Большой театр балета Республики Беларусь), свыше 100 библиотек (например, Национальная библиотека Беларуси), 16 кинотеатров.*

В рамках подобных лексических блоков используются такие приемы работы со словом, как анализ многозначности слова, изучение лексической сочетаемости ключевых слов, подбор синонимов и антонимов, работа с фразеологизмами – компонентами тематических групп, наблюдение над словообразовательными моделями.

Современные психологи утверждают, что простое представление списка новых слов или незнакомых словарных единиц, встречающихся в тексте (даже с определениями),

не гарантирует успеха усвоения лексики. С сегодняшних методических позиций «знание словарного состава влечет за собой знание схемы, в которой участвуют концепты (понятия), знание структур, а также слова и любые связанные словарные единицы и понятия» [4: 66]. Поэтому в идеале знакомство и работа с текстом в иностранной аудитории должны заканчиваться «реорганизацией» текстовой информации в схемы, которые упрощают понимание материала, способствуют его пониманию, служат наглядной основой при построении собственной проекции текста. Подобные схемы (в любой конфигурации), активизированные в процессе работы над текстом, облегчают поиск нужной информации в памяти, «дисциплинируют» и направляют логику выстраиваемого высказывания, выступают зрительной опорой при пересказе. При этом, как известно, наиболее ценным с позиции развития коммуникативных умений считается пересказ текста своими словами с определенной коммуникативной задачей.



Послетекстовый этап предполагает интерпретацию информации и подготовку собственных высказываний на основе готового текста. Лексическими упражнениями, адекватными этому этапу, выступают: составление словосочетаний с ключевыми словами, заполнение пропусков опорных слов в предложениях, дописывание предложений, составление предложений с базовой лексикой, ответы на вопросы, постановка собственных вопросов к тексту, составление плана и краткий пересказ содержания. Однако, как справедливо утверждает В. С. Цетлин, «никакие упражнения не научат употреблять лексические единицы в речи, если они не будут использоваться в разнообразных речевых ситуациях» [5: 34].

Послетекстовый этап предполагает продуцирование собственных высказываний (в зависимости от формулировки коммуникативной задачи говорения). На этом этапе важен учет индивидуальных особенностей каждого слушателя. Это предполагает индивидуальный подход к обучающимся – в зависимости от уровня сформированности коммуникативно-речевых навыков. Существенным выступает следующий дидактический момент: необходимо не дифференцировать задания, а организовать дифференцированную помощь слушателям.

Подготовленные учащиеся могут самостоятельно выполнять задание: *подчеркните ключевые слова, сформулируйте тему текста, определите основную мысль текста*. Менее подготовленные слушатели для выполнения этого задания получают помощь в виде алгоритма действий или памятки: *проверьте, понятна ли вам текстовая информация. Определите последовательность подачи фактов и событий в тексте. Для этого выпишите (подчеркните) ключевые слова, словосочетания, предложения, несущие основную*

информацию. Распределите информацию по степени важности (главная/второстепенная). Разделите текст на смысловые части (совпадают ли они с абзацами). Передайте главную мысль каждого абзаца. Ответьте на вопросы к тексту. Задайте свои вопросы к тексту. Определите тему текста и его главную мысль. Сформулируйте свое отношение к теме текста.

На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному возникает необходимость представления «наглядно материализованного образца, по которому может быть совершено еще не отработанное действие» [6: 9]. В качестве ориентиров как основы формируемых действий могут выступать средства изобразительной и графической наглядности, в идеале передающие как смысловой, так и формальный аспект содержания текста. В таких ситуациях невербальная форма представления информации выступает основным каналом передачи главной информации. Степень адекватного восстановления исходного текста зависит от «читабельности», узнаваемости невербальных компонентов.

Безусловно, каждая методическая система упражнений не только отражает определенную концепцию, обусловленную уровнем развития науки, но и в некоторой степени – личностные взгляды ее авторов. Однако при всех личностных моментах каждое исследование в конечном счете ставит своей целью совершенствование практики обучения. Стремясь к бесконечному усовершенствованию, необходимо помнить о «твердой научной основе» [7] и классических методических постулатах, с которыми трудно не согласиться и сегодня: «Язык осваивается легко, когда он: реальный и естественный; взят в целостности, а не разбит на аспекты и явления; разумный, интересный, уместный; отвечает интересам обучаемого; реальный, а не вырванный из контекста; является социально полезным; имеет коммуникативную практическую цель для обучаемого; доступен для обучаемого» [4: 56–57].

Таким образом, деятельность учащегося и деятельность преподавателя в значительной степени потенциально задается самой организацией материала и непосредственно – системой упражнений. Продуманная, выверенная система лексических упражнений выступает методическим ядром формирования языковой и речевой деятельности. Предложенные автором учебника, преподавателем упражнения структурируют деятельность слушателя и его взаимодействие с учителем. В идеале упражнения проецируют пошаговость, логическую и методическую последовательность, поэтапность понимания текста. При этом текст не противопоставляется упражнению, а является его компонентом.

Стандартизированная структура упражнений, включающая текст и сопутствующие компоненты – предтекстовые, текстовые и послетекстовые задания, предопределяет управление учебным процессом. В методике под управлением понимается «форма взаимодействия учителя и учащихся, опосредуемая дидактическим материалом и имеющая <...> устойчивую структуру: постановка задачи, указание на пути ее решения, само решение и контроль» [7: 11]. Упражнения, выступая программой учебной деятельности, обеспечивают «материальное» взаимодействие субъектов учебного процесса с текстом как источником информации. Задания, стимулирующие диалог с текстом, представляют эталонный, образцовый фактический и языковой материал для оформления собственных коммуникативных намерений слушателей.

Список литературы

1. Аликина О.В. Формирование лексических навыков при обучении иностранному языку в процессе чтения // Иностранные языки в школе. 2008. № 4. С. 28–35.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 287 с.

3. Ковалева А.В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 2 (231). С. 231–233.
4. Макарова Е.А. Применение теории схем для формирования культурных фоновых знаний студентов и их использование в преподавании иностранных языков: монография. М.: ИНФРА-М, 2017. 104 с.
5. Малышев Г.Г. Зрительная наглядность в формировании грамматических навыков как деятельностных компонентов иноязычной речевой способности: автореф. ... канд. пед. наук / Институт русск. языка им. А.С. Пушкина. М., 1990. 17 с.
6. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005. 255 с.
7. Цетлин В.С. Работа над словом // Иностранные языки в школе. 2012. № 3. С. 33–36.

Vasyukovich L.S.

LEXICAL EXERCISES IN THE SYSTEM OF WORK WITH TEXT AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSAL PREPARATION

The article discusses the author's system of lexical exercises, built taking into account the sequence of formation of receptive and productive skills of students. Lexical exercises are traditionally divided into pretext, text and post-text. The proposed system of exercises includes the basic text and related components - pretext, text and post-text tasks - structures the listener's speech activity and its interaction with the teacher. The pretext tasks aimed at adequate perception and understanding of key lexical units and extra-linguistic information of the text are analyzed. At the text stage, the focus is on extracting information and removing lexical, semantic-stylistic and linguocultural difficulties. The features of post-text exercises that focus on the interpretation of information and the preparation of their own statements are clarified.

Keywords: lexical exercises, methodical system of exercises, pre-text lexical exercises, text lexical exercises, post-text lexical exercises, lexical-thematic blocks, methodological sequence in working with text.

<https://doi.org/10.29003/m1899.978-5-317-06537-9/207-214>

Гуревич Павел Юрьевич
МГУ имени М.В. Ломоносова
Москва, Россия
gurevichpavel@mail.ru

РЕЦЕПЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИЕЙ: К ВОПРОСУ О ДИНАМИКЕ СМЫСЛА

Язык больше, чем коммуникативная связь: часть его, тропы, просто препятствуют коммуникации. Хайдеггер полагал, что язык имеет метафизическое измерение, «говорит через людей». Разные языки представляют различные видения одной вещи (В. фон Гумбольдт). Лингводидактические проблемы усиливаются в проективных текстах (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), когда слова понятны, а смысл ускользает (Н.В. Кулибина). Гадамер считал неизбежной ограниченность понимания авторского замысла, а С. Фиш утверждал, что не существует значения, внутренне при-сущего тексту.

Принцип отбора и проблемы адаптации художественных текстов, смысловые трудности и языковая догадка, проблемы рецепции художественного текста иноязычной аудиторией (лакуны и динамика смысла) – этим вопросам посвящено исследование.

Ключевые слова: рецепция, художественный текст, коммуникация, чтение, проблемы адаптации, смысл.

Язык больше, чем коммуникативная связь: часть его, тропы, просто препятствуют коммуникации. М. Хайдеггер полагал, что язык имеет метафизическое измерение, дом конечного бытия, не люди говорят на языке, а язык говорит через людей [1: 192, 203, 218]. В. фон Гумбольдт считал, что разные языки представляют различные видения одной вещи [2: 349], «...при изучении иностранного языка приходится усваивать себе не только новую звуковую форму слов, но и новую систему понятий, лежащую в их основе» [3: 67]. Лингводидактические проблемы усиливаются в проективных, в первую очередь, художественных текстах [4: 113], «когда все слова вроде бы понятны, а смысл высказывания ускользает» [5: 42]. Х.-Г. Гадамер считал неизбежной ограниченность понимания авторского замысла [6], рецептивная эстетика обуславливала восприятие историко-культурным «контекстом предзнания» [7: 34–84], а С. Фиш утверждал, что значения, внутренне присущего тексту, не существует. «Пустой» текст трактуется «интерпретирующим сообществом» в соответствии с принятыми социальными реалиями [8].

Человек стремится к осмысленному восприятию художественного текста, непонятные, темные места провоцируют интерпретацию текста, схожую с чернильными кляксами Г. Роршаха: свободные ассоциации, определяющиеся особенностями собственной личности, ее опытом... Это справедливо и для интерпретации носителями языка. Известный эпизод «Слова о полку Игореве» «Хощу бо, рече, копе приломити...» [9: 337] обычно ошибочно трактуется, как желание Игоря сломать копье об половцев, а на самом деле речь идет о символическом знаке вечного мира, подобном заключению мира между Ольгердом и московским князем Дмитрием Ивановичем [10: 451; см. также 11: 61]. Пушкинская фраза о дяде Онегина («Он уважать себя заставил...») в XIX веке означала смерть человека, сейчас же она, как правило, вызывает ошибочные интерпретации.

Для иностранных читателей трудности восприятия умножаются в степень: «Когда речь идет об аудитории иноязычной, интерпретация становится исключительно интереснее» [12: 248]. Чтение на иностранном языке не только диалог, но и конфликт культур [13: 29], поскольку опыт читателя содействует «извлечению <...> иного смысла, продиктованного культурными кодами базовой для инофона культуры» [14: 52]. Восприятие гоголевских персонажей китайскими читателями разительно отличается от традиционных отечественных представлений. Так, источником конфликта Плюшкина, отказавшего в помощи послушавшимся дочери и сыну, для китайских студентов будут его дети: «непослушание детей с древних времен осуждается в Китае как тяжкий грех. Теме сыновнего благочестия посвящено множество сюжетов, которые веками сохранялись в устной и письменной китайской культуре. В частности, <...> старая китайская драма «История флейты» [15: 241; см. также 16: 345]. Иностранцы видят произведение «сквозь призму других понятий и ценностей» [17: 55].

Т.М. Дридзе видит причины «смысловых ножниц» [18: 149] в трех коммуникативных ситуациях: «несоответствие содержательно-смысловой структуры текста ее воплощению в речи»; семиосоциопсихологические особенности сознания реципиентов, препятствующие «адекватному истолкованию <...> смысловой информации» и «несоответствие языковых средств текста «языковым ресурсам» адресата» [19: 222, 260]. Последняя является, пожалуй, наиболее актуальной проблемой обучения РКИ, от элементарного (ТЭУ/А1) до первого сертификационного (ТРКИ I/B1) уровня коммуникативной компетенции [13: 53].

Применение художественных текстов возможно при достижении «минимального уровня зрелости чтения» [21], когда «заложены основы изучающего и ознакомительного чтения» [20: 6]. Готовность читателя является условием адекватного восприятия, иначе «художественная информация или не удерживается совсем, <...> или, что хуже всего, вы-

зывает активный протест и отторжение. Заставлять кого-либо читать стихи против желания – значит воспитать отвращение к ним» [4: 193]. Требование доступности текста «справедливо только в отношении грамматики <...> Относительно лексики это требование отнюдь не является безусловным <...> читателю должна быть понятна *ситуация* текста...» [22: 178].

Чтение является рецептивным видом речевой деятельности [23: 204], познанием познанного (Г.О. Винокур [4: 208]). Различают просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое чтение [24]. А.Н. Щукин выделяет техническую и смысловую стороны чтения [25: 449–451]. С.А. Хавронина, Т.М. Балыхина относят к речевым механизмам чтения: речевой слух, речевую артикуляцию, механизм трансформации словесной информации в образную [26].

Важным психофизиологическим механизмом чтения является языковая догадка [25: 496], в ее основе – механизм вероятностного прогнозирования [27: 5]; [28: 262]. Навыки языковой догадки развиваются постепенно, поскольку фундамент структурной антиципации фраз – языковой опыт читателя [29: 198]. Успех интеракции зависит от «языковой компетенции – знания языка – как абстрактной системы, лежащей в основе поведения» [30: 89].

Существуют разные принципы отбора текстов. Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров утверждают, что к успеху приводит только сочетание облигаторности и целесообразности [4: 199]. «Всегда современные» облигаторные произведения русской словесности, пополняя духовный мир иностранного учащегося «устойчивыми» фактами, «являются как средством познания страны, так и самоцелью обучения», от них тянутся нити к другим видам искусства, что хорошо для аккультурации и обучения [4: 189, 196–197]. Т.М. Триандафилиди, напротив, говорит об отсутствии целесообразности изучения шедевров русской литературы на среднем этапе обучения [31: 8]. Согласно Н.В. Кулибиной, «художественный текст должен быть таким, чтобы потенциальный читатель, во-первых, *захотел* и, во-вторых, *смог* его *понять*. <...> учащимся-инофонам, как правило, интересно то, что сейчас актуально и для русских читателей, т.е. прежде всего – книги современных авторов» [22: 178]. Схожую позицию занимает А.О. Бродзели, добавляя, что «художественный текст должен нравиться самому преподавателю» [32: 94].

Художественные тексты подключают к «рациональному постижению учебного материала <...> чувственно-эмоциональную сферу человеческого сознания» [4: 140–141]. А.В. Коротышев называет наиболее интересные для иностранных читателей темы художественных текстов, определенные в ходе формирующего эксперимента. Из предложенных 16 тем на первом месте оказались «взаимоотношения мужчин и женщин» (19%), на втором – «история и современность» (14%), на третьем – «человек и общество» (9%). Остальные темы составили менее 5% [14: 189].

Некоторые положения авторитетных исследователей представляются нам дискуссионными, например справедливое утверждение о необходимости «включить в учебный процесс такие книги и картины, которые рассказывают <...> именно о нашей стране» рождает спорный вывод: «По этой причине следует отказаться <...> от полотна К. Брюллова “Последний день Помпеи”» [4: 199]. Картина Брюллова стала культурным событием России XIX века, Гоголь назвал ее «светлое воскресение живописи» [33:107–114], то есть эта картина – тоже часть нашей истории и культуры, изучение ее может быть, по крайней мере, факультативным. Также, на наш взгляд, дискуссионным является утверждение, что «познание <...> своей вершины достигает в реализме», поэтому «с учебными целями отбираются прежде всего реалистические работы» [4: 199]. Думается, что все-таки это зависит не от направления, в истории литературы встречались и талант-

ливые романтики, и бездарные реалисты. С другой стороны, сам посыл может быть верен в отношении китайских студентов, но по другой причине. «С 1949 по 1958 г. соцреализм в Китае <...> был оценен как направление, к которому новая китайская литература (в том числе литература «4 мая») постоянно стремилась. <...> Читательский опыт <...> был ориентирован на восприятие только такой литературы». [36: 49], «из-за соцреализма множество видов модернистской литературы <...> не могли войти в китайскую литературу, критиковались» [34: 4–16].

В конце XX века в Китае наступил «этап осознания ошибок», однако стремление «заполнить лакуны» столкнулось с отсутствием качественных литературных переводов и общей неадекватностью «существующего аналитического инструментария для понимания и анализа литературного материала, выходящего за рамки реализма» [36: 50]. Эти трудности были наиболее очевидны во всем, что связано с литературой Серебряного века, с ее мистицизмом, религиозным контекстом. Поэтому в «Истории советской литературы», вышедшей в 1988 г. под редакцией Лэй Чэндэ, «история литературы XX века представлена на фоне исторической, классово-литературной борьбы, а выбранные произведения <...> наполнены революционным пафосом» [35], а литература Серебряного века не упоминается. Нет ее и в «Истории русско-советской литературы» в 3 т., ставшей в 1992–1993 гг. «официальным учебным пособием в вузах», изучение советской литературы начинается там сразу после А.П. Чехова [36:51].

Наблюдается вызванная объективными причинами динамика смысла. Так, за последние 50 лет произошла радикальная трансформация китайского восприятия Чичикова: «Вместо пренебрежения и ненависти пришло сострадание и понимание» [12: 253]. Да и рецепция творчества Гоголя в целом «как оружия борьбы с феодальным самодержавием», со времен Лу Синя, претерпевает разительные изменения [12: 249]. Хотя, к сожалению, не все можно объяснить: например, имя Акакий Акакиевич – «головоломка для китайской аудитории», оно несравнимо с китайскими именами [12: 251].

На уроках РКИ обычно используются адаптированные тексты, упрощенные «в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся» [37: 10]. Считается, что «включение в учебный процесс неадаптированного художественного текста может вступать в противоречие с принципом сознательности <...>, а также с принципами доступности предъявляемого материала и постепенности его введения» [14: 74–75]. Существует и другая точка зрения, что «адаптированный художественный текст теряет неповторимое своеобразие авторской манеры изложения и лишает читателя возможности посмотреть на мир <...> глазами большого писателя. <...> Полученный в результате такой трансформации артефакт <...> утрачивает свою коммуникативную природу, перестает быть коммуникативной единицей», его нельзя использовать для «обучения порождению и пониманию текстов» [38: 22, 24].

Первые опыты адаптации текстов для обучения языку относятся к 1930-м гг. (Basic English Ч.К. Огдена; методика обучения чтению М. Уэста [39], [40]). А.А. Вейзе говорит о трех уровнях адаптации художественных произведений: от сокращения текста на первом уровне, до перестраивания предложений, исключения или сокращения сложных грамматических и лексических материалов на втором уровне и изменения текста, в соответствии с заданными методическими параметрами на третьем уровне. Последний вид адаптации А.А. Вейзе называет «пересказом»: грамматика и лексика адаптированного текста представляют минимум, необходимый для передачи фабулы и основных сюжетных линий [41].

Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, напротив, утверждают, что для отобранного художественного текста «допустимы лишь сокращения (с кратким изложением пропущенного), но перефразировки не практикуются» [4: 118]. Особое внимание необходимо уделить безэквивалентным словам, эта лексика «составляет 6–7% от общего количества ак-

тивно употребляемых русских слов», но она отражает «все самое существенное в прошлом и настоящем русского народа» [4: 42, 45, 51]. «Для сохранения при адаптации своеобразия текста-оригинала» А.В. Коротышев предлагает «сохранить внутреннюю структуру адаптируемого текста», опираясь «на ключевые словесные образы», сохраняющие «наиболее значимые в концептуальном плане элементы произведения» [14: 76]. Важно понимать, что учебная сфера является единственной сферой функционирования адаптированного художественного текста [14: 77].

Конечной целью работы с художественными текстами является «обучение самостоятельному пониманию текстов», которое должно предшествовать учебному анализу [22: 176]. Обычная схема мыслительного процесса, описанная С.Л. Рубинштейном, (осознание проблемы или вопроса; его разрешение; фиксирование результатов) [42] в случае с чтением иноязычного художественного текста усложняется тем, что читатель «понимает, что он чего-то не понимает, но не понимает, чего именно он не понимает» [43]. Понимание художественного текста включает «не только смысловое восприятие», но и «эмоциональные переживания, и эстетическое восприятие» [43]. Кроме того, «нельзя прибегать к прямому истолкованию произведений искусства. К успеху приводит только наводящий метод освоения художественных образов. По происхождению этот метод является “сократическим”» [4: 199–200].

Н.В. Кулибина предлагает выделить и последовательно осмыслить ключевые словесные образы «выражения основных характеристик ситуации, таких как время и место действия, персонаж/персонажи, событие/события» [43]. По мнению Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, «сведения, сообщаемые для рецепции» должны освещать только основной смысл [4: 204–205], можно допустить работу «над двумя-тремя основными смыслами, но не над большим числом. <...> Рассредоточение усилий вообще не приводит к рецепции художественного образа» [4: 202–203].

После осознания непонимания, «начального момента понимания» [22:182], внимание учащихся фиксируется на ключевых единицах текста, их языковое значение должно быть известно заранее или идентифицироваться на уроке с помощью когнитивных стратегий [22: 182]. Это «усиление проективных показателей» в чтении «подобно подсказке, которая приводит к решению задачи, хотя и не сообщает готового ответа. Акт осмысления остается за читателем» [4: 206].

Существуют расхождения относительно этапов работы над художественным текстом: «каждый по-своему определяет, на каком этапе, что и как следует делать» [22: 179]. Так, Л.С. Журавлева, М.Д. Зиновьева, опираясь на авторитетное мнение («Для адекватной рецепции существенно, чтобы мини-фон имелся до чтения художественного текста, до, а не после» [44: 235]), утверждали, что цель предтекстового этапа – «устранение смысловых и языковых трудностей». «Вся предтекстовая работа проводится в аудитории под руководством преподавателя...» [20: 19]. Чтение художественного текста, как часть притекстовой работы, должна проходить «дома самостоятельно» [20: 19]. «Послетекстовая работа проходит в аудитории под контролем преподавателя» [20: 19].

Н.В. Кулибина, напротив, считает приоритетным «этап притекстовой работы, так как именно на этом этапе и совершается собственно чтение <...>. Если <...> пред- и послетекстовый этапы работы могут сокращаться до одного-двух вопросов, а то и вовсе опускаться или выполняться как домашнее задание, то притекстовую работу необходимо осуществлять в аудитории в максимально полном объеме», и «текст должен прозвучать в аудитории», лучше, если он будет прочитан преподавателем [22: 179, 181].

Ключевой опорой читательского восприятия является ситуация, представленная в тексте, от ее понимания зависит понимание текста [45]. Ситуация представляет ди-

намическую последовательность мини-ситуаций, работа над ключевыми единицами «строится по единому алгоритму: от языкового значения к текстовому смыслу и читательскому представлению. Последовательность <...> зависит от того, в каком порядке они предстают перед читателем» [22: 181–183]. К образному мышлению учащихся «целесообразно обращаться <...> когда семантические трудности <...> преодолены. В противном случае не имеющие реальной базы фантазии могут далеко увести читателя-инофона» [43].

Хотя панацеи тут, видимо, не существует. Показательно исследование Жэнь Гуансюань, проводящего параллель между «Выбранными местами из переписки с друзьями» и конфуцианством: «кажется, что духовное завещание Гоголя – это своего рода далекое эхо конфуцианства» [46].

Влияния Конфуция на Гоголя, безусловно, не было, поскольку Гоголь существовал в другой мировоззренческой парадигме. Но само восприятие Гоголя через Конфуция, невозможное для русского литературоведения, естественно для китайских исследователей. «Китайским ученым свойственно акцентировать присутствие традиционных форм в современных китайских текстах. Прежде всего обнаруживаются следы культуры конфуцианства» [36: 75]. Эта попытка смыслового постижения незнакомого явления через привычные формы – пожалуй, ключевой момент интерпретации художественного текста в иноязычной аудитории. «Несовпадение «горизонтов ожидания» предопределяет появление лакун в процессе рецепции, оно же обуславливает приращение новых смыслов» [36: 42].

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Большакова Н.Г. Языковая догадка в системе обучения чтению иностранных учащихся. М.: Экон-Информ, 2014. 82 с.
3. Бродзели А.О. Художественная литература в обучении РКИ (методические рекомендации) [Электронный ресурс]. URL: http://pglu.ru/upload/iblock/c0b/pages-from-chast-6_21.pdf (дата обращения: 24.09. 2019)
4. Вейзе А.А. Методика адаптации текстов художественных произведений в учебных целях: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1967, 198 с.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1976. 248 с.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.
7. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
8. Гоголь Н.В. Последний день Помпеи // Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений: В 14 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937–1952. Т. 8. 816 с.
9. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 451 с.
10. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
11. Дридзе Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии // Общественные науки и современность. 1996. № 3. С. 145–155.
12. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. 268 с.
13. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). М.: Рус. яз., 1984. 96 с.

14. Жэнь Гуансюань Далекое эхо Конфуцианства в творческих мыслях Гоголя // Медиа-скоп. 2009. Вып. 3. Режим доступа:
15. Зализняк А.А. «Слово о полку Игореве»: Взгляд лингвиста. М.: Языки славянской культуры, 2004. 352 с.
16. Коротышев А.В. Технология отбора и лингводидактической адаптации художественных текстов в целях обучения русскому языку как иностранному: Дис. ... канд. пед. наук. М.: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2017. 236 с.
17. Крюкова Г.М. Поэма Н.В. Гоголя «Мёртвые души» в контексте межкультурного диалога // Вестник ИрГТУ №5 (52) 2011. С. 238–243.
18. Кулибина Н.В. Адаптировать нельзя понять. Принципы адаптации художественных текстов в соответствии с «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком» // Русский язык за рубежом. М., 2013. № 5. С. 22–30.
19. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2001. 264 с.
20. Кулибина Н.В. О том, как «текст превращается в урок языка» [Электронный ресурс]. URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_305 (дата обращения: 13.10. 2019)
21. Кулибина Н.В. Обучение пониманию, или филологический подход к художественному тексту на уроках русского языка как родного и как иностранного // Сборник лекций и методических материалов по проблемам преподавания русского языка. М.: Икар, 2010. 252 с.
22. Матрон Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка. Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2002. 296 с.
23. Методика преподавания иностранных языков: общий курс / Отв. ред. А.Н. Шамов. М.: АСТ Москва; Изд-во Восток-Запад, 2008. 253 с.
24. Миролубов А.А. Майкл Уэст и его методика обучения чтению // Иностранные языки в школе. М., 2003. № 2.
25. Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов, С.К. Фоломкина, С.Ф. Шатилов. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник. М.: Высш. школа, 1982. 373 с.
26. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь, 3-е издание, переработанное. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
27. Низкошапкина О.В. Этнометодическая система обучения чтению китайских студентов с использованием инфокоммуникационных ресурсов. Дис. ... канд. пед. наук. М.: Российский университет дружбы народов., 2016. 234 с.
28. Никитин А.Л. Основания русской истории: Мифологемы и факты. М.: Аграф, 2001. 768 с.
29. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
30. ПСРЛ, т. 32. Хроника Литовская и Жмойтская. М.: Наука, 1975. 235 с.
31. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1998. 705 с.
32. Сидихменов В.Я. Страницы прошлого. М.: Наука, 1987. 448 с.
33. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / Под ред. Т.М. Дридзе и А.А. Леонтьева. М.: Наука, 1976. 263 с.
34. Сунь Е. Динамика восприятия художественных текстов Гоголя в китайской аудитории // III Международный научно-практический форум «Языки. Культуры. Перевод». М.: Издательство Московского университета, 2015. 433 с.
35. Триандафилиди Т.М. Методика отбора и использования художественных текстов в практическом курсе русского языка среднего этапа обучения на гуманитарных фа-

- культетах зарубежной высшей школы (на примере вузов Греции): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 23 с.
36. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 1987. 207 с.
 37. Хавроница С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». Учебное пособие. М.: РУДН, 2008. 198 с.
 38. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / Сост., пер., вступ. ст., комм. и указатели В.В. Библихина. М.: Республика, 1993. 447 с.
 39. Хомский Н. Язык и мышление. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 122 с.
 40. Чжао Сюе Рецепция современной русской литературы в китайском литературоведении: дис. ... канд. филол. наук. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2017. 187 с.
 41. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. 427 с.
 42. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 784 с.
 43. Яусс Х.-Р. История литературы как провокация литературоведения / Пер. с нем. и предисл. И. Зоркой // Новое литературное обозрение. М., 1995. № 12. С. 34–84.
 44. Fish S. Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1980. P. 338–355.
 45. 杨春时 社会主义现实主义批判 / 杨春时 // 文学评论. 1989. № 2. 4–16页. (Ян Чуньши. Критика соцреализма // Литературная критика. 1989. № 2. С. 4–16.)
 46. 雷成德 苏联文学史 / 雷成德. 沈阳: 辽宁人民出版社, 1988. 726页. (Лэй Чэндэ. История советской литературы. Шэньян: Лянинское народное издательство, 1988. 726 с.)
<http://mediascope7.mediascope.ru/?q=taxonomy/term/247>

Gurevich P.Y.

RECEPTION OF ARTISTIC TEXT BY A FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE: TO THE QUESTION ON THE DYNAMICS OF MEANING

Language is more than communicative communication, part of it, paths, simply impede communication. Heidegger believed that language has a metaphysical dimension, «speaks through people.» Different languages represent different visions of one thing (W. von Humboldt). Linguodidactic problems are amplified in projective texts (E.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov) when the words are clear and the meaning eludes (N.V. Kulibina). Gadamer considered the inevitable limited understanding of the author's intention, and S. Fish argued that the meaning inherent in the text does not exist.

The principle of selection and the problems of adaptation of literary texts, semantic difficulties and linguistic guesswork, the problems of reception of a literary text by a foreign audience (lacunae and the dynamics of meaning) – this study is devoted to.

Keywords: reception, literary text, communication, reading, adaptation problems, meaning.

<https://doi.org/10.29003/m1900.978-5-317-06537-9/215-221>

Оганова Мария Валентиновна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

og.maria@yandex.ru

Погосян Татьяна Юрьевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

tania-pogosyan@mail.ru

ОТ ДИСКУРСА К ДИСПУТУ: КАК КИТАЙСКИЕ СКАЗКИ И ПРИТЧИ МОГУТ ПОМОЧЬ НА УРОКАХ РКИ

Нехватка текстов для студентов подготовительного факультета обуславливает необходимость создания новых пособий. Существующие дидактические материалы представлены в двух основных вариантах: 1) учебные тексты, созданные авторами с учетом изучаемых грамматических тем, 2) адаптированные аутентичные художественные произведения. Особенность задуманного пособия заключается в том, что за основу берется адаптированный перевод китайских сказок, притч и легенд. Такой выбор обусловлен тем, что большинство слушателей подготовительного факультета ИРЯиК – граждане КНР, и основан на этнопсихологических особенностях культуры китайцев, ее эгоцентричности, в связи с чем возникают определенные затруднения, когда речь идет о восприятии культурных ценностей другого народа. Тексты, основанные на традиционных для китайских слушателей сюжетах, мотивируют их к участию в обсуждении, к диспуту.

Универсальность данного пособия состоит в том, что оно будет интересно любой полиэтнической группе обучающихся, поскольку данные сюжеты принадлежат к общемировому фонду культуры. Пособие рассчитано на уровень А2–В1, включает предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Тексты пособия будут продублированы в аудиоформате.

Ключевые слова: учебное пособие, адаптированные тексты, методический материал, сказки, притчи, этнопсихология, этнометодика, аудиотексты.

Основная цель обучения русскому языку иностранных слушателей – это формирование у них навыков и умений, составляющих четыре вида речевой деятельности: говорение, письмо, чтение и аудирование, что приводит к развитию коммуникативной компетенции. В процессе речевого общения его участники так или иначе обмениваются текстами. По мнению Н.В. Кулибиной, «обучение речевому общению – это обучение порождению и пониманию/восприятию текстов» [1].

Таким образом, иностранный слушатель должен достичь двух целей в учебном процессе: 1) уметь понимать устные и письменные тексты, созданные носителями русского языка в процессе речевого общения; 2) уметь воспроизводить правильные устные и письменные тексты на русском языке.

Для успешного достижения цели обучения необходимо правильно подобрать текстовый материал и организовать работу с этим материалом. Изучение любого иностранного языка в обязательном порядке должно включать в себя чтение. Текст, таким образом, является важнейшей единицей содержания обучения.

Преподавателям РКИ хорошо знакома проблема нехватки художественных текстов, которые должны соответствовать целям и задачам обучения, быть интересными по сюжету и стимулировать желание учащихся прочитать их, ответить на вопросы, пересказать, перейти к обсуждению. В рамках этой проблемы представляется крайне интересным чтение адаптированных национальных аутентичных текстов на изучаемом иностранном языке.

В методике РКИ вопрос адаптации текста остается открытым и не имеет однозначного решения. Часть методистов считает, что при адаптации художественный текст теряет свою авторскую неповторимость и превращается в учебный текст. С другой стороны, достаточно широкий круг методистов выступает за использование адаптированных текстов в процессе обучения на разных уровнях владения языком. Пока в методических кругах ведутся споры, педагоги-практики нередко ощущают текстовый голод и иногда сами адаптируют художественные и научные тексты.

Выбор текстов обусловлен разными факторами: уровнем подготовки, коммуникативной готовностью обучающихся, их мотивированностью, национальными и культурными особенностями. Учитывая все эти факторы, вопрос выбора текста и его эффективности для обучения в данной конкретной группе студентов зачастую весьма затруднителен. По этой самой причине преподаватели стараются сами заполнить этот пробел в системе обучения.

Специфика обучения иностранному языку связана не только с психологическими личностными особенностями обучаемого, но и с этнопсихологическими особенностями нации и своеобразием родного языка и культуры. Знания о ментальных различиях, определяющих эмоциональные реакции, способ мышления и особенности национального менталитета, позволяют методически грамотно и эффективно организовать стратегию обучения. Только таким образом создаются благоприятные психологические условия для обучения и воспитания. Об учете национально-психологических особенностей для повышения эффективности процесса обучения говорит и А.И. Сурыгин: «Процесс обучения и воспитания на неродном для учащихся языке необходимо строить с учетом особенностей межкультурного взаимодействия и национально-культурных особенностей учащихся, создавая благоприятные психологические условия для обучения и воспитания» [2]. По мнению Т.М. Балыхиной, «...при обучении иностранцев русскому языку необходимо и важно знание не просто методики, а этнометодики, которая помогает выбрать верный способ, метод, технологию обучения, правильно построить педагогическое общение» [3].

Основной целевой аудиторией подготовительного факультета ИРЯиК, как и многих других институтов страны, являются слушатели из Китая. Интересно, что, приехав в Россию, находясь в языковой среде, китайские учащиеся не стремятся общаться с носителями языка. Они в повседневной жизни общаются со своими земляками на родном языке, говорят по-русски только в случае необходимости.

Это объясняется тем, что, во-первых, психологически китайцы замкнутые, сдержанные, они стесняются инициировать беседу с незнакомыми людьми; во-вторых, это влияние традиционной методики преподавания и образовательной системы Китая. В Китае главной задачей учащегося является запоминание огромного количества материала и его воспроизведение, не предусматривающее ни его анализ, ни выражение своего отношения к нему. Система образования не формирует у них навыков прогнозирования содержания текста по его названию, по ключевым словам, по началу предложения или слова. Большинство китайцев обладают некоммunikативным стилем изучения иностранных языков, они легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками, с трудом преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации до появления полной уверенности в усвоенной лексике и грамматической системе.

«В повседневных мировых, международных и человеческих социальных связях мы иногда явно видим, а подчас просто ощущаем «инаковость», «неодинаковость», отличие всего китайского: мироощущения, образа жизни, мировоззрения, жизненных ценностей. Наиболее ярко, убедительно и совсем с других теоретических позиций традиционное общество описывают китайские ученые. Если их сравнивать с исследованиями западных авторов, сразу бросается в глаза другая логика рассуждений и умозаключений, понятий-

ный ряд и ассоциации иного порядка. Это – другая наука» [Геополитика Китая: эгоцентризм и пространство сетей.]

https://www.researchgate.net/publication/284186891_Geopolitika_Kitaa_egocentrizm_i_prostranstvo_setej.

На формирование этнопсихологических особенностей китайцев повлияла достаточно длительная изоляция страны от влияния мировой цивилизации. С другой стороны, древняя китайская культура оказала воздействие на многие страны Юго-Восточной Азии. А так как Китай взаимодействовал с этносами, значительно уступающими ему в культурном отношении, это сформировало у китайцев представление о себе как о центре мировой цивилизации. Китайский антрополог, социолог, политический деятель Фэй Сяотун называет китайское общество эгоцентричным и показывает его фундаментальное отличие от индивидуалистского западного общества. Фактически он говорит об эгоцентризме, как представлении китайца о его взаимосвязи с окружающим социальным пространством. Этот принцип воздействует естественным образом на мироощущение и на мировосприятие китайцев, в связи с чем возникают определенные затруднения, когда речь идет о восприятии культурных ценностей другого народа. Такая эгоцентричность китайской культуры предопределяет заинтересованность в выборе для учебного процесса именно китайского аутентичного материала.

В связи с этим появилась идея создания пособия, основанного на адаптированных аутентичных для китайцев текстах. За основу были взяты сказки, легенды и притчи Китая. Такой выбор позволяет минимизировать адаптацию текста, сделав акцент на лингвистической составляющей (упрощение текста через лексические и грамматические синонимические замены), сократить нелингвистическую адаптацию (изменение объема текста, сокращение тематических линий), а также практически избежать прагматической и культурной адаптации, поскольку китайские слушатели обладают всеми необходимыми в данном случае фоновыми знаниями и лингвокультурологической информацией.

Сказки, легенды и притчи как фольклорные художественные тексты обладают фактической, эмоционально-оценочной и концептуальной информацией. Фактическая информация представлена в фактах и событиях сюжета текста. Эмоционально-оценочная информация отражена через эмоции персонажей, их отношение к другим героям, объектам, явлениям, событиям, которые описываются в тексте. Концептуальная информация несет в себе основной смысл, концепт текста. Кроме того, характерной чертой фольклорных текстов всегда был подтекст, выраженный иногда в скрытой форме, а зачастую (как, например, в притчах) выведенный в виде поучительного наставления.

Ставя перед собой методическую задачу инициировать процесс коммуникации у иностранных слушателей, вызвать живой интерес к чтению и обсуждению, создать более естественную атмосферу для разговора и дискуссии, преподаватель обращается к тексту, который является главной единицей дискурса.

В художественной литературе и, в частности, в фольклорных текстах отражена вся жизнь и культура народа. В текстах присутствует описание исторических событий, географических объектов и явлений, представлены традиции, обычаи и обряды, бытовая культура. Повседневное поведение, принятые в национальном социуме нормы общения, национальное восприятие окружающего мира, национальные особенности мышления – все эти культурные компоненты отражены в художественных текстах. Переведенные, адаптированные китайские сказки, притчи и легенды близки по тематике китайским студентам. Знакомые сюжеты и персонажи не оставляют их равнодушными. Апробация – чтение китайских фольклорных текстов на уроке – показала огромный интерес учащихся к работе с ними, вызвала у слушателей желание высказаться и поспособствовала снятию языкового барьера.

Учебное пособие по чтению и пересказу включает в себя тексты адаптированных китайских сказок, притч и легенд, систему предтекстовых, притекстовых и послетекстовых лексико-грамматических и коммуникативных упражнений. Предлагаемое учебное пособие ставит целью не только развитие всех видов речевой деятельности и выполнение учебных задач по чтению и пересказу текста, но и выход в живую спонтанную речь, мотивирует к переходу на более высокий уровень владения языком – к диспуту, что, в свою очередь, ведет к совершенствованию коммуникативной компетенции учащихся. После каждого текста учащимся предлагается задание с рабочим названием «Как вы думаете?», которое способствует развитию навыков монологической и диалогической речи, стимулирует высказывание собственного мнения, оценки. Зачастую предложенный философский вопрос предлагает проблемную ситуацию, не имеющую однозначного ответа. Здесь возможен выход на своеобразное «столкновение» противоположных мнений, противоречащих друг другу высказываний.

Универсальность данного пособия состоит в том, что оно будет интересно не только моноэтнической китайской аудитории, но и любой полиэтнической группе обучающихся, поскольку данные сюжеты принадлежат к общемировому фонду культуры. Е.И. Пассов считал, что для образовательных целей необходимо понимание культуры как «системы духовных ценностей, воплощенных и не воплощенных материально, которые созданы и накоплены обществом во всех сферах бытия – от быта до философии. Среди этих ценностей есть те, которые:

- присущи всем народам, во все времена (общечеловеческие, вечные);
- присущи группе народов одной языковой общности;
- присущи одному народу» [4].

Основой для общения людей разной культуры служит то общее, объединяющее, что присутствует во всех компонентах культуры различных этнокультурных сообществ. Язык также является частью национальной культуры. Н.В. Кулибина отмечает: «Наши наблюдения над восприятием иноязычных (инокультурных) художественных текстов свидетельствуют о том, что доля общего в различных национальных культурах достаточно велика. Можно даже сказать, что общечеловеческое составляет ядро любой культуры, а национально-специфичное – это скорее внешнее проявление общего» [1].

Одним из первых «универсальный параллелизм мифологических мотивов» обнаружил К. Юнг [5]. Согласно Юнгу, архетипы являются фундаментальными структурами, выражающими изначальное (исконное) начало, универсальным образом воспроизводящееся в культурах различных народов и эпох [6]. Подлинным выразителем архетипических феноменов Юнг считал фольклор, в котором сказочные и мифологические персонажи предстают в качестве архетипических фигур. Как показывают исследования, в фольклоре различных народов, равно как и в мифологии, проявляются сходные сюжеты. В частности, Эйген Блейлер (психиатр) отмечает, что «в основе многих сотен сказаний лежит ограниченное число мотивов» [7]. Одним из первых, кто выделил типические сюжетные линии среди всего многообразия сюжетов мировой литературы и последовательно структурировал их в отдельных циклах произведений, был А.С. Пушкин [8].

Один из самых известных фольклористов Китая Лю Шоухуа в своей работе «Обзор изучения народной традиции» приводит квалификацию китайских сказок. Она подразделяется на несколько типов: волшебная сказка, сказка о животных, бытовая сказка и анекдоты. Такая классификация свойственна сказкам любого другого народа.

При сопоставлении сюжетов китайских сказок и сюжетов сказок народов мира исследователи обратили внимание на общность сюжетов и сказочных героев. Было выделено 29 общих сюжетов.

Вот несколько сюжетов китайских сказок.

1. Юноша нашел накидку из перьев, принадлежащую красивой девушке, и спрятал ее. Оказалось, что девушка умеет превращаться в птицу, но без накидки не может этого сделать. Юноша взял эту девушку в жены, у них родились дочери. Но однажды, узнав, где ее накидка, девушка набросила ее на себя, превратилась в птицу и улетела вместе с дочерьми.

2. В сборнике «Всякая всячина из Юаня» встречается сказка «Е Сянь» о девушке, спасшей от гибели волшебную рыбу, которая в благодарность наградила девушку магическим даром. Вследствие чего Е Сянь стала женой императора.

Нетрудно увидеть в этих сюжетах много общего с нашими русскими сказками. Первый сюжет вызывает в памяти сказки о Василисе Прекрасной и о Царевне Лебеди. А второй сюжет напоминает русскую сказку о Емеле.

Данные тексты, персонажи и, в особенности, философские проблемы, поднимаемые в этих текстах, будут интересны широкой многонациональной аудитории.

Пособие рассчитано на уровень А2–В1, включает предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Пособие будет снабжено разными видами наглядности. Студентам будет предложено прослушивание звукозаписи текстов в актерском исполнении. Учебное пособие предполагается иллюстрировать.

В качестве примера предлагается текст из пособия с системой заданий. Текст рассчитан на уровень А2.

Не рисуй змее ноги (А2)

1. Прочитайте слова. Значения незнакомых слов посмотрите в словаре.

змея

путешественник

разрешать (НСВ) – разрешить (СВ) (кому?) + инфинитив

спорить (НСВ) (с кем? о ком? о чём?)

палочка = маленькая палка

пока

спутник

бросать (НСВ) – бросить (СВ) (что? куда?)

чудище

2. Прочитайте текст. Скажите, кто первый нарисовал змею?

Два путешественника долго шли по дороге. Они очень устали. Была уже ночь, когда они увидели дом. Путешественники попросили хозяина дома разрешить им отдохнуть в его доме. Хозяин сказал:

– В моем доме есть место только для одного человека. Кто-то из вас должен спать на улице.

Путешественники начали спорить, кто будет спать в доме, а кто – на улице.

Тогда хозяин сказал:

– Кто первый нарисует палочкой змею на земле, тот будет спать в доме.

Путешественники сразу начали рисовать. Один из них был молодой. Он первый нарисовал змею и с радостью сказал:

– Я уже закончил! Пока ты медленно рисуешь, я смогу нарисовать своей змее шесть ног!

И он начал рисовать змее ноги. Когда он заканчивал рисовать шестую ногу, его спутник бросил палочку и сказал:

– Я первый закончил рисовать змею.

– Не ты, а я первый закончил! – сказал молодой.

Но его спутник ответил:

– Ты говоришь, что нарисовал змею? Но где ты видел ноги у змеи? Ты нарисовал неизвестное чудовище, а я нарисовал настоящую змею. И поэтому я буду спать в доме, а ты – на улице, на земле!

Теперь в Китае говорят: не рисуй змее ноги!

3. Ответьте на вопросы.

- 1) Где путешественники хотели отдохнуть?
- 2) Что хозяин дома сказал путешественникам?
- 3) Кто сначала закончил рисовать?
- 4) Почему молодой путешественник начал рисовать ноги змее?
- 5) Что сказал второй путешественник?
- 6) Кто первый закончил рисовать змею? Почему?

4. Перескажите текст

5. Как вы думаете?

- а) Как вы думаете, в какой ситуации люди говорят: «Не рисуй змее ноги»?
- б) В вашей жизни или в жизни ваших знакомых были такие ситуации? Расскажите.
- в) Посмотрите в словаре значение слова «перестараться». Как вы думаете, это слово подходит к ситуации, о которой вы читали в тексте?
- г)* На усмотрение преподавателя можно познакомить студентов со словом «переборщить».

Список литературы

1. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: монография. 2-ое издание. М.: РУДН, 2010, 344 с.
2. Блейлер Э. Аутистическое мышление // Психология мышления // Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б. и др. М.: АСТ, Астрель, 2008. С. 196–203.1, с. 202.
3. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2015. 224 с.
4. Лю Шоухуа Обзор китайских народных сказок. Чэнду, 1985. 241–252.
5. Н.Е. Фомина Притчи. Даосские, китайские, дзэнские. Издательство «Фолио», 2010.
6. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк: ЛГПИ – РЦИО, 2000. 154 с.
7. Поройков С.Ю. Неизвестный Пушкин. М.: Муравей, 2002.
8. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб.: Издательство «Златоуст», 2000. 233 с.
9. Тань Яньцзе. Молодой ученый. №17 (151), апрель 2017 г.
10. Юнг К.Г. Психологические типы. М.: АСТ, Хранитель, 2008., с. 600
11. Юнг К.Г. Структура психики и архетипы. М.: Академический Проект, 2009.2, с. 29

*Oganova M.V.
Pogossyan T.Yu.*

FROM DISCOURSE TO DISPUTE: HOW CHINESE TALES AND PARABLES CAN HELP IN IRLC LESSONS

The lack of texts for students of the preparatory faculty, necessitates the creation of new teaching manuals. Existing didactic materials can be divided in 2 categories: 1) texts, created in consideration with the grammar topics, that are currently being taught 2) adapted authentic literature.

The peculiarity of the proposed manual is that it takes an adapted translation of Chinese tales, parables and legend as its basis. This choice is due to the fact that the majority of students of the preparatory faculty of IRLC are citizens of PRC, whose ethnopsychology and self-centeredness cause certain difficulties when it comes to the perception of the cultural values of other nations. Texts based on traditional Chinese stories, motivate students to participate in the discussions that then led to disputes. The universality of this manual is that it will be interesting to any multi-ethnic group of students, since these stories belong to the global culture in general.

The manual is designed for level A2-B1, and it includes pretext-, text- and posttext-based exercises. The text of the manual will be duplicated in audio format.

Keywords: teaching manual, adapted texts, methodic, fables, parables, ethnopsychology, audio-texts.

<https://doi.org/10.29003/m1901.978-5-317-06537-9/221-225>

Терешонок Елена Витальевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

rlteresh@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ БАСЕН НА УРОКЕ РКИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ БАСНИ И.А. КРЫЛОВА «ЛЕБЕДЬ, ЩУКА и РАК»)

Статья посвящена использованию жанра басни в процессе изучающего чтения в иностранной аудитории. В качестве примера приведен порядок работы с поэтическим текстом басни И.А. Крылова «Лебедь, Щука и Рак» на уроке РКИ на базовом уровне.

Ключевые слова: изучающее чтение, культурологические знания, лингвострановедческая информация, национально-специфический жанр.

Обучение чтению как виду речевой деятельности является одной из главных проблем методики преподавания русского языка как иностранного. Важной задачей изучающего чтения является максимально полное восприятие и понимание текста, извлечение из него лингвострановедческой информации и ознакомление с элементами культуры через факты, лексические единицы или невербальные средства общения. Отобранные для реализации учебных целей художественные тексты должны удовлетворять следующим принципам:

- лингвистическому, основанному на постепенном усложнении языкового материала (грамматического, лексического) в соответствии с уровнями владения языком и государственными стандартами РКИ;
- лингвокультурологическому, утверждающему ценность художественного текста как страноведческого материала, хранителя русской истории и культуры.

При отборе художественного текста учитываются социальные, психологические, национальные особенности учащихся, их интересы, степень подготовленности к восприятию литературы. На базовом этапе обучения текст должен иметь небольшой объем и законченную литературную форму. Наиболее подходящим с этой точки зрения является использование на уроке РКИ рассказов, стихотворений, басен.

Басня представляет собой жанр дидактической литературы в форме короткого прозаического или стихотворного рассказа, обычно содержащего мораль, которая прямо формулирует его идею. В баснях содержится огромный пласт русской культуры, с которым необходимо познакомиться иностранному учащемуся. Для понимания басен надо обладать определенным культурным багажом, связанным с русскими традициями. Например, для носителя русской культуры осел – символ упрямства, а для носителя китайской культуры характеристика «осел» – похвала, так как это символ трудолюбия и целеустремленности.

Басня как жанр обычно строится на основе традиционных сюжетов, наделенных национальной спецификой. Формирование русской басни как подлинного национального жанра произошло в XIX веке в творчестве И.А. Крылова, которое оказало влияние на русский язык и культуру в целом. Благодаря его произведениям значительно обогатилась живая народная речь: заимствованные из басен выражения стали крылатыми, превратившись в широко известные пословицы (*Услужливый дурак опаснее врага, Слона-то я и не приметил, А Васька слушает да ест* и др.).

В начале XIX века в малых формах русской поэзии, таких как басня, в качестве стихотворного размера использовался вольный ямб, отражающий «непринужденную выразительность народной речи» [1: 44]. В этом отношении, как указывает С.А. Фомичев, И.А. Крылов «исходит от «говорного стиха» народной драматургии (балагана, раешника)» [1: 44]. О народности произведений И.А. Крылова пишет исследователь С.С. Микова [2: 182–185]: «Народность языка И.А. Крылова проявляется в распространенности безэквивалентной лексики различных тематических групп, русских антропонимов, топонимов, зоонимов. В диалогах басен И.А. Крылова встречаются национально-специфические формы обращений: термины родства, слова «свет», «душа» и др. Благодаря социальной и профессиональной дифференцированности языка и персонажей в баснях И.А. Крылова возникают точные, правдивые портреты представителей различных слоев современного автору русского общества». Автор в баснях стремится воспроизвести особенности устной речи, используя такие синтаксические фигуры, как неполные предложения, инверсии.

Исследователь жанра басни С.С. Микова отмечает: «Выбор между прозаической и стихотворными формами является значимым для способов передачи культурной информации, поскольку произведения басенников-прозаиков в основном содержат языковые единицы, связанные с другими культурами. Языковые средства стихотворной басни обладают большей национальной спецификой» [2: 9]. Выделение морали в отдельную композиционную часть объясняет широкое использование в баснях пословиц и поговорок. Они придают мысли, выраженной в морали, характер вечной истины и представляют сведения о нравственных ценностях народа.

Наилучшим способом восприятия и освоения языка является понимание стихотворной поэтической речи. Б.В. Томашевский писал: «Речь прозаическая не имеет поддержки в метрической форме. Ее экспрессивность поддерживается только теми средствами привычных интонаций, которые фиксируются письменным литературным языком. В сравнении со звучащей разговорной речью литературная проза значительно скуднее по своей интонации. Знаков препинания недостаточно, чтобы воспроизвести все разнообразие в возможных положениях логических ударений, произвольных расчленений фразы, ко-

торыми мы пользуемся в повседневной жизни... Стих обогащает речь новыми знаками препинания, так как членит речь ритмически, и это дает возможность оживлять те формы интонаций, которые мало доступны прозе» [3: 132–201]. Использование стихотворной формы позволяет формировать у иностранных учащихся представление о связи языка и литературы. Рифмованность строк облегчает использование лексики и грамматики и запоминание речевых образцов-моделей [4: 50–52]. При запоминании стихов усваивается ритмика русской речи, вырабатывается правильная интонация и запоминается фонетическое звучание слова. Умелое применение таких текстов в процессе обучения способствует более быстрому подсознательному усвоению грамматических форм, выработке автоматизма их употребления, а также помогает преподавателю сделать урок интересным и увлекательным.

Рассмотрим пример работы с текстом басни И.А. Крылова «Лебедь, Щука и Рак» на уроке РКИ в иностранной аудитории на базовом этапе обучения.

Изучающий вид чтения предполагает серьезную предварительную работу над текстом, а также целую систему упражнений и заданий, связанных с различным уровнем понимания текста, с выходом в реальный акт коммуникации. Традиционно работу над художественным текстом принято делить на три этапа: предтекстовую, притекстовую и послетекстовую [5: 98]. Художественный текст может быть адекватно воспринят иностранными учащимися только при наличии у них соответствующих фоновых знаний. Получить такие знания помогает система предтекстовых заданий.

1. Предтекстовая работа.

В качестве предтекстовой работы иностранным учащимся предлагается текст об авторе басни «Лебедь, Щука и Рак» И.А. Крылове, который помогает заинтересовать инофонов. Этой цели служит наглядность – портрет баснописца, который прилагается к тексту. Необходимо дать определение жанра басни и уделить время названию произведения, предположить, о чем пойдет речь в басне. Что общего имеют перечисленные в названии персонажи и чем они отличаются, как передвигаются. Предтекстовая работа направлена на прогнозирование, построение предложений, умение закончить предложение.

2. Притекстовая работа.

В притекстовых заданиях дается целевая установка на извлечение информации, раскрывающей идейный смысл текста. Главная цель притекстовой работы – моделирование естественной деятельности читателя. На этом этапе совершается собственно чтение, то есть восприятие и понимание басни. Возможно первичное прочтение произведения самим преподавателем либо воспроизведение аудиозаписи в исполнении профессиональных чтецов или просмотр мультипликационного фильма. В притекстовом задании приводится лексико-грамматический комментарий, который облегчает работу с басней. Задание формулируется следующим образом:

Прочитайте и скажите, какую историю описывает автор?

3. Послетекстовая работа.

Послетекстовые упражнения направлены на проверку понимания прочитанного. Они выводят учащихся на смысловой уровень понимания текста и формулируются так, чтобы можно было не только дать правильный ответ на поставленный вопрос, но и творчески дополнить его, высказать свою точку зрения. Послетекстовая работа содержит задания обобщающего характера, предполагает расширение культурного фона, включает текст в более широкий контекст. Возможно использование любых форм наглядности.

Первое задание после прочтения направлено на контроль общего понимания текста, например:

Что главного не сделали герои басни:

А. Не спели вместе;

Б. Не договорились, как они будут действовать;

В. Не пригласили кого-то более сильного.

Следующий тип упражнений направлен на понимание смысловых связей текста и содержит вопросы, требующие развернутых ответов:

- *Что однажды задумали сделать Лебедь, Щука и Рак?*
- *Получилось ли у них сделать эту работу?*

Следующее упражнение направлено на понимание того, как изложены в тексте основные мысли:

- *Найдите слова, которыми автор описывает героев басни;*
- *Найдите слова, которые говорят о том, что воз можно было бы свезти.*

Следующий тип упражнений направлен на понимание основного смысла текста, главной его мысли:

- *Как герои басни выполняли свою работу?*
- *Как вы понимаете выражение «из кожи лезут вон»?*
- *Почему же «воз и ныне там»?*
- *Почему герои так и не смогли выполнить свою работу?*
- *Какова мораль басни?*

Задание способствует освоению новой лексики и фразеологии, ярко отражающих особенности национального менталитета и манеру речевого поведения русских людей, так как басня содержит крылатые выражения, которые используются в современной повседневной жизни.

После выполнения послетекстовых заданий учащимся можно предложить воспользоваться следующими из перечисленных пословиц для характеристики содержания текста:

- *Один за всех – все за одного;*
- *Поспешишь – людей насмешишь.*

Таким образом, предложенная система заданий способствует достижению максимально полного восприятия и понимания написанного текста у иностранных учащихся и направлена на усвоение и закрепление новой лексики и фразеологии, активизирует речевые навыки и умения, стимулирует познавательную деятельность и расширяет культурологические знания. Предъявление языкового материала в поэтической басне и его закрепление в творческих упражнениях помогает учащимся избежать механического заучивания, способствует обогащению творческого опыта обучаемого и дает возможность ориентироваться в русской художественной литературе.

Список литературы

1. *Давер М.В.* Грамматические рифмовки (в помощь учителю русского языка как иностранного)// Русский язык за рубежом. 1989. №3. С. 50–52.
2. *Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д.* Обучение чтению (на материале художественных текстов). М.: Русский язык, 1984. 98 с.
3. *Микова С.С.* Языковые средства передачи культурной информации в тексте русской басни (диахронический аспект исследования): Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2011. 186 с.
4. *Томашевский Б.В.* Стих «Горя от ума», в кн.: Томашевский Б.В. Стих и язык. Филологические очерки. М.-Л.: Гос. изд-во художественной литературы, 1959. С. 132–201.
5. *Фомичев С.А.* Комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума»: комментарий. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1983. 208 с.

Tereshonok E. V.

THE USE OF FABLE TEXTS IN THE RUSSIAN LESSON IN A FOREIGN AUDIENCE (FOR EXAMPLE, KRYLOV'S FABLE «SWAN, PIKE AND CRAWFISH»)

The article is devoted to the use of the fable genre in the process of studying reading in a foreign audience. As an example, the procedure for working with the poetic text of the fable of I.A. Krylov «Swan, Pike and Crawfish» in the Russian lesson at the basic level is given.

Keywords: studying reading, cultural knowledge, linguistic and country-specific information, national-specific genre.

<https://doi.org/10.29003/m1902.978-5-317-06537-9/225-228>

Филиппова Елена Владимировна

Академия Государственной противопожарной службы МЧС России

Москва, Россия

elenefilippova@gmail.com

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ФИЛЬМОМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА «ЗАВЕЩАНИЕ ПРОФЕССОРА ДОУЭЛЯ»)

В статье рассматриваются основные приемы работы с художественным фильмом «Завещание профессора Доуэля» на уроках РКИ с обучающимися уровня В1-В2, С1.

Ключевые слова: художественный фильм, тематический блок, автоматизация навыков, семантика ситуации, профессиональная деятельность.

При обучении русскому языку иностранцев в вузе основное внимание уделяется повседневному общению, с профессиональной же лексикой учащиеся начинают знакомиться только на специальных предметах. Интерес к профессиональной тематике и к исследованиям в той или иной научной сфере помогают активизировать видео- и аудиосюжеты, документальные фильмы. Художественный фильм погружает обучающихся в мир проблемных ситуаций (в семье, в профессиональной деятельности, в кругу друзей), сопровождающих научные открытия, «совершает эмоциональный захват, включает в речевой поток, активно развивает речевую догадку» [1: 80].

Для технического вуза вопрос отбора художественных фильмов стоит очень остро, поскольку необходимо найти фильмы, сюжет которых отражал бы жизнь научных работников. Среди небольшого количества таких фильмов особый интерес вызывает фильм «Завещание профессора Доуэля», снятый режиссером Леонидом Менакером. Сюжет кардинально отличается от его литературного источника – романа А. Белыева «Голова профессора Доуэля». Главный герой понимает, к каким последствиям может привести его научное открытие, поэтому отказывается диктовать формулу раствора, способного справиться с отторжением тканей. Несмотря на то, что фильм был снят в 1984 г., он как никогда актуален для современной действительности, поскольку в нем присутствует конфликт между научным открытием и нравственностью, в нем наглядно раскрываются подстерегающие ученых и всё человечество опасности, которыми чреватые научные открытия. Проблематика фильма раскрывает перед преподавателем и обучающимися широкие возможности для проведения дискуссий и письменных творческих работ. Целевой аудиторией могут быть иностранцы, владеющие русским языком в объеме не ниже первого сертификационного уровня.

Начиная работу с фильмом, очень важно определить смысл и структуру речевого ряда, взаимосвязь и степень ситуативной ориентированности словесного, зрительного и музыкального рядов. Необходимо выделить тематические блоки, связанные с научной деятельностью, поскольку целью просмотра является смысловоразличение в потоке речи и закрепление некоторых речевых высказываний. Так, перед работой над фильмом были выделены такие тематические блоки лексики: «научные опыты», «хирургическая операция и состояние человека», «религия и вера», «чувства и эмоции», «преступление и расследование». В тематические блоки включаются не отдельные слова, а выражения и словосочетания, так, как они используются в речи. Например, для первой группы выделяются следующие сочетания: «*один из аспектов наших исследований открывает перспективы*», «*синтезирование моего раствора открывает перспективу конструирования любых существ*», «*такого взгляда придержививался профессор*», «*профессор пришёл к выводу*» и др. «Хирургическая операция и состояние человека»: «*поднимайте давление*», «*увеличьте напряжение*», «*соедините сосуды и ткани*», «*резкая разница температуры головы и тела*», «*произвести резекцию головы и продолжить исследование*», «*пульс пропал*», «*окисление, ваш раствор не действует*», «*подключайте мой баллон*». «Чувства и эмоции»: «*что вы ощущаете?*», «*кем вы себя ощущаете?*», «*во мне не я – другие*», «*всё не моё*», «*всё путается*», «*что же я такое?*». В процессе просмотра на эти выражения обращается особое внимание, приводятся соответствующие диалоги для автоматизации навыков, то есть выведения этих высказываний в другие контексты и окончательное их усвоение. Вот примеры некоторых из них:

1) – *Какие вопросы вы рассматривали?*

– *Мы рассматривали проблемы тушения пожаров в лесу. Один из аспектов нашего исследования открывает перспективы эффективного и быстрого тушения с применением специальных машин и новых тушащих средств.*

2) – *Здесь лежит человек без сознания.*

– *Идите сюда.*

– *Пульс. Пульс пропал. Делайте искусственное дыхание.*

Такая работа необходима, чтобы обучающийся не пытался выстраивать конструкции на основе родного языка.

Учитывая этапы речевой деятельности, работа над фильмом начинается с установления общего языкового и социально-культурного контекста, через соотнесение слов с ситуативным речевым контекстом (воспроизведение и усвоение языковых клише) – к адаптации, то есть использованию языковых образцов с соответствующими коммуникативными целями. Традиционно при работе с кинофильмом выделяют три этапа: дотекстовый (допросмотровый), текстовый (просмотровый) и послетекстовый (послепросмотровый).

На досмотровом этапе следует обсудить два вопроса: первый связан с верой и религией, а второй – с проблемой взаимоотношения науки и нравственности. Первая тема актуальна для обучающихся из восточных стран, поскольку они незнакомы с христианской культурой, которая во многом определяет сознание европейцев. В этом случае объясняются понятия «Бог» и «Иисус Христос» с привлечением изобразительного материала (икон, картин). Предлагается рассказ учителя, а затем текст для чтения и анализа:

Бог – он везде, и он создал землю и человека, человека он любит больше всего и хочет, чтобы человек также умел любить всех окружающих и творил добро. Бог создал человека из земли и назвал его Адамом, немного позднее из ребра Адама он создал Еву. Адам и Ева должны были жить в раю и не трогать плодов с дерева добра и зла. Но они не послушались и съели плод. Бог выгнал людей из рая и поместил их на землю, где их подстерегали разные опасности: дикие звери, холодный климат, голод, нужда. На земле Бог

заповедовал Адаму работать в поте лица, а Еве рождать в муках детей. Он дал им заповеди (законы): люби Бога, не убивай, не обманывай, не завидуй, не осуждай, не прелюбодействуй, не кради, почитай отца и мать, не сотвори себе кумира. Но люди все равно нарушали эти законы, и поэтому претерпевали разные несчастья (болезни, смерть).

После прочтения текста предлагаются вопросы и дискуссия на тему: «Что значит Бог в жизни современного европейца?». Вопросы: можно ли считать Бога первым хирургом на земле? Можно ли жить в современном мире по заповедям? Как соотносятся заповеди и нравственные нормы, существующие в обществе? Если человек нарушает заповеди, нарушает ли он и нравственные нормы? Почему люди боятся Бога? Как вы думаете, можно ли договориться с Богом?

Другим аспектом этой же темы является существование концепта «черт», транслирующего «антиценности русской культуры» [3: 880]. Неслучайно эта лексема используется в составе высказываний, отражающих состояние раздражения, недовольства: «идите к дьяволу», «все летит к черту», «черт возьми». Знакомство с такими выражениями необходимо, поскольку они часто встречаются в современной разговорной речи.

На этом же досмотровом этапе можно предложить письменную творческую работу, которая определит вектор развития разговора о нравственности и науке, о нравственной стороне некоторых научных исследований и открытий. Предлагается начало истории, которую необходимо продолжить. В одной далекой-далекой стране жил ученый, который на основе опытов создал искусственных людей. Продолжите рассказ, в котором опишите жизнь в новой социальной действительности, когда рядом с настоящими людьми существуют искусственные. Затем обучающиеся разбиваются на две команды, каждая из которых будет доказывать одно из утверждений: «Ученый, сделавший искусственного человека, – гений» и «Ученый, сделавший искусственного человека, – злодей (преступник)».

Работу с фильмом необходимо разбить на несколько дней. Каждый день заканчивается анализом эпизода и небольшой письменной работой. Приведем образец работы над сценой: разговор Артура и Лоран. В этом эпизоде ярко выражается семантика ситуации, благодаря «ориентированности зрительного и словесного рядов, эмоциональной сплавленности музыки, слова и речевых пауз» [1: 80]. Первое задание обрабатывает навыки устной речи, предлагается ответить на вопросы:

1. В чьей комнате происходит разговор героев? Опишите ее. Почему именно ее выбирает режиссер?

2. Какую музыку включает Артур? Какое настроение она создает, ведь она сопровождает весь фрагмент?

3. Что случилось с Доуэлем? Где произошла авария?

4. Почему Артур берет в руки фотографию? Кто на ней изображен?

5. Почему Артур не приехал на похороны отца?

6. Кто он? Кем работает?

7. Что значит высказывание «Чистая научная мысль – счастье всего человечества. Но чаще всего все эти благородные идеи попадают в руки людей в погонах, а потом стронций в костях, двухголовые младенцы. Всё это я повидал?»

8. Почему после этих слов Лоран начинает просматривать фотографии? Что изображено на фотографиях?

Далее дается письменное задание, способствующее развитию творческих способностей и формированию навыков правильного письма. Каждый из обучающихся должен написать небольшой текст на тему «Как могут использовать научные открытия преступники?», после этого в группе обсуждаются несколько сочинений, что стимулирует появ-

ление вопросов в аудитории. Логично было бы сразу же спросить: «Как вы думаете, почему Артур начал говорить о преступниках?»

Затем предлагается рассмотрение всех видов дорожных аварий для ознакомления с лексикой, необходимой для профессиональной деятельности. С этой целью используются фотографии, которые озвучиваются самими учениками с помощью готовых клише: «машину занесло. водитель не справился с управлением», «машину выбросило с шоссе, как камень из рогатки: мокрый асфальт, скорость», «машина столкнулась с грузовым автомобилем», «машина врезалась в дерево». Можно обсудить возможные способы спасения людей при разных типах аварий.

Разговор завершается рассуждением о последней фразе Доуэля: *«Винювен Доуэль. Он жадно утолял любопытство мысли, потом сверкнула истина. А истину крадут, свет превращается в гибельную вспышку, формула жизни – в цифры доходов, хищники рвут добычу, я забираю своё открытие. Когда-нибудь кто-нибудь снова догадается. Всё просто. Надо лишь просто догадаться. Только отвечать за всё, за всё живое. Сохранить человека! Иначе».* Предлагаются вопросы для дискуссии. Что такое истина в науке? Как можно украсть истину? Как связаны между собой научное открытие и деньги, доходы? Получать деньги за свои открытия – это хорошо? Когда получать деньги за свои открытия стыдно? Кого называют хищниками? Можно ли назвать людей, получающих большие деньги за страдания других людей, преступниками/хищниками? Почему Доуэль не захотел сообщать формулу раствора? Почему нужно сохранить человека? Что в человеке ценного?

В результате работы над художественным фильмом обучающиеся знакомятся с новой лексикой и пытаются ее автоматизировать в своей собственной речи, знакомятся с общим культурным контекстом и специальным тематическим контекстом, связанным с профессиональной подготовкой.

Список литературы

1. Брагина А.А. Киноурок: цель, средства и этапы учебного процесса // Русский язык. 1980. № 1. С. 77– 82.
2. Николенко Е.Ю., Иванова О.В. Система работы с художественным фильмом на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2013. № 4. С. 43–52.
3. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов/ М.: Академический проект, 2004. 992 с.

Filippova E. V.

LEXICAL AND GRAMMATICAL WORK ON A FEATURE FILM IN A TECHNICAL UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF THE FEATURE FILM «THE WILL OF PROFESSOR DOWELL»)

The article deals with the basic techniques of working with the feature film «The Will of Professor Dowell» with Russian learning students of level B1-B2, C1.

Keywords: feature film, cluster, automation skills, the semantics of the situation, professional activity.

<https://doi.org/10.29003/m1903.978-5-317-06537-9/229-232>

Штукарева Елена Борисовна

Российский государственный социальный университет

Москва, Россия

shtukareva@mail.ru

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ И ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦАМИ ТЕМЫ «Я И МОЯ СЕМЬЯ»

В статье рассматриваются приемы работы с лексикой тематической группы «Я и моя семья» с использованием занимательных (научно-популярных) и художественных текстов на основе функционально-коммуникативного подхода.

Ключевые слова: познавательный текст, художественный текст, русский язык как иностранный, приемы обучения РКИ, тематическая группа «Я и моя семья».

Согласно Государственному образовательному стандарту по русскому языку тема «Я и моя семья» является обязательной при обучении русскому языку иностранцев. Как правило, она открывает цикл занятий каждого уровня обучения. Все комплексные поуровневые учебные пособия по РКИ, такие как «Дорога в Россию» В.Е. Антоновой и др.; «Поехали! Русский язык для взрослых» С.И. Чернышова и А.В. Чернышовой, «Жили-были» Л.В. Миллера и др., «Лестница» М.Н. Аникиной, содержат задания по данной теме. Богатый материал находим и в дополнительных методических разработках «Шкатулка» К.Б. Бабуриной и др., «Шкатулочка» М.Н. Баринцовой и др., «Фонетические игры и упражнения» И.С. Миловановой – правда, в них он не всегда сгруппирован по темам (топикам). Тем не менее каждый педагог собирает и собственную методическую копилку дидактических материалов, ориентированных на разные запросы, возрастные особенности и даже характер обучаемых. Так, ряд авторских упражнений по теме «Семья» предлагает Н.Н. Мирошкина [2]. Систематическое накопление увлекательного и неожиданного учебного материала, который позволит разнообразить урок, сделать его ярким и эмоциональным, – одна из задач любого преподавателя.

Использование художественных и познавательных текстов в ходе обучения РКИ способствует достижению следующих задач:

- повышение степени осознания грамматических моделей русского языка,
- эффективное освоение коммуникативных образцов,
- перевод лингвистических ресурсов в речевую практику,
- подготовка обучающихся к чтению русской художественной литературы,
- мотивация к обучению (запускаются механизмы мыслительной деятельности, способности находить решение проблемы, доказывать свою точку зрения),
- формирование правильного отношения к неродному языку и иной культуре,
- создание представления о языке как об эстетическом феномене.

Предложенные в данной статье задания, в основе которых чтение и анализ занимательных текстов, ориентированы на развитие речевых, или коммуникативных, компетенций (произносительных навыков, расширение словарного запаса, использование его в разных речевых ситуациях, создание текстов разного типа, управление грамматическими формами, создание разнотипных синтаксических конструкций), т.е. в конечном счете – на умение адекватно использовать лингвистический материал в реальной речевой обстановке. Они рассчитаны на разновозрастную аудиторию, владеющую русским языком уже на достаточно продвинутом уровне (B1-B2).

Следуя определению термина **текст**, предложенному Н.С. Валгиной («объединенная по смыслу последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой яв-

ляются связанность и цельность» [1: 9]), к числу таких мы относим и заголовки, и отдельные высказывания (например, пословицы, скороговорки).

Для произносительной зарядки, нацеленной на отработку правильного произношения звуков речи, соблюдение норм ударения, формирование ритмико-интонационных умений, можно предложить следующие виды заданий.

Известную трудность для носителей многих иностранных языков представляет овладение звуком [ы]. На его отработку направлена скороговорка *Мама мыла Милу мылом*. Кроме того, ее можно произнести и с разными интонациями и логическим ударением. С этой целью произносим скороговорку четыре раза, выделяя в ней голосом разные слова, которые отвечают на вопросы: *Кто мыл Милу? Что делала мама? Кого мыла мама? Чем мама мыла Милу?*

На различение звука [э] и звукосочетания [jэ] в начале слова нацелено произнесение скороговорки: *Ели две Эли эклеры в постели. Мама отмыла Эль еле-еле*.

Правильному произнесению звука [ц], а вместе с этим и знакомству с устойчивыми выражениями *нет лица* и *лицом к лицу* помогает чистоговорка: *ЦО-ЦО-ЦО: покажи своё лицо! ЦА-ЦА-ЦА: на тебе же нет лица! ЦУ-ЦУ-ЦУ: мы стоим лицом к лицу!*

Читая следующие предложения с разной интонацией и подчеркивая голосом выделенные слова, обращаем внимание на движение голоса и изменение смысла во фразах: (грустно) *Папа пришёл...*; (заинтересованно) *Папа пришёл?*; (радостно) *Папа пришёл!*

На основе текста под названием «*Мой дом – моя крепость*» можно выполнить творческое задание: представь, что такие понятия, как забота, уважение, вера, труд – это кирпичи, из которых можно построить дом. Какие еще слова-кирпичики ты бы выбрал для дома, в котором тебе будет уютно жить? Запиши их. *У каждого человека должен быть свой дом. И не просто жилище из стен и крыши, а такое место, где его любят и ждут, где он чувствует себя спокойно и уверенно.*

При освоении грамматической конструкции *похож на* можем обратиться к шутовому тексту из книги К.И. Чуковского «От двух до пяти»: *Серезжа гуляет с мамой, встречаются они знакомую женичину. Она рассматривает Серезжу и говорит: «Глаза у него мамыны, лоб – папин, а нос, не могу определить, чей». Серезжа, обидевшись: «Это у вас неизвестно чей нос, а у меня – мой!*

В качестве повторения предложно-падежных конструкций вспоминаем веселое стихотворение Э. Успенского:

Папа шагает по улиц... с дочк...,
Дочка собак... ведёт на цепочке.
Держит собака в зубах поводок,
А в поводк... выступает щенок.
Так и не смог я в тот вечер понять –
Кто же кого из них вывел гулять.

Задуматься о важных человеческих ценностях, обсудить их можно после прочтения рассказа А. Анисимовой «Родственники» (текст отчасти сокращен и адаптирован нами).

Как ты думаешь, что объединяет членов одной семьи?

Прочитай размышления на эту тему пятилетней девочки, ответь на вопросы и выполни задания после рассказа.

Родственники

Бывает, хочется стать большой-пребольшой, чтобы суметь сказать любому взрослому всё, что ты чувствуешь. И чтобы взрослые не стали спорить, а согласились. Легко представить!

Как-то девочка Ариша подошла к маме с вопросом:

– А ты знаешь, что зелёный и жёлтый цвета – это родственники?
– Почему ты так решила? – поинтересовалась мама.
– Потому что листики на дереве сначала зелёные, а потом жёлтые. И я сейчас девочка, а потом буду мамой. И мы будем жить долго и счастливо.
Мама согласилась. И Ариша пошла к папе:
– Папа, а ты знаешь, что белый и голубой – это родственники?
– Почему же это?
– Потому что днём снег белый, а вечером голубой.
– Это от фонарей, – сказал умный папа.
– Значит, фонари делают их родственниками. Кто-то же сделал нас с тобой родственниками?! – папа не смог с этим поспорить.
– Ну, а еще кто родственники? – не унимался он.
– Красный и фиолетовый! Ведь если из радуги сделать трубочку, то красный и фиолетовый окажутся вместе – и будут рядом долго и счастливо.
– Какая ты! – сказал умный папа. – Вся в меня!
И Ариша подошла к своим крестным:
– А вы знаете, что синий и оранжевый – родственники?
– Ну и дела, – удивились они. – Как это?
– А вот море синее-синее. А на нём качается оранжевый кораблик. И так будет всегда. Море не проглотит кораблик – ведь тогда оно станет одиноким. И кораблик не сможет стоять где-нибудь без моря. Вот они и будут друг с другом. Долго и счастливо!
Легко понять! Ведь родные люди – это не только те, кто носит одну и ту же фамилию или очень похож лицами. А те, кому хочется быть вместе долго и счастливо.

Данный текст позволяет ввести понятия *близкие родственники* (так мы называем родных людей: мужа и жену, их детей, бабушек и дедушке), *дальние родственники* (все, у кого есть общие предки) и *духовные родственники* (в русской православной традиции – это крестный отец и крестная мать – люди, участвовавшие в церковном обряде крещения и отвечающие за духовное воспитание ребенка).

В качестве итога работы над данным текстом предлагаем придумать продолжение фразы *Родные люди – это...*

Умение описать фотографию, кто на ней запечатлен, используя слова *наверху, внизу, справа, слева, посередине*, формируем с опорой на текст «Экскурсия в прошлое»:

Российские социологи провели исследование: как относятся люди к своим семейным фотоархивам. Оказалось, что большинство людей тянет полюбоваться родными лицами, они раскладывают карточки в альбомы, украшают ими стены, книжные полки и письменные столы. И только 10% опрошенных людей ответили, что смотрят снимки от скуки или не смотрят вообще.

Какие чувства вызывают в нас образы наших родных и близких, наших предков? Привязанности и теплоты? А может быть, уважения и гордости?

Как много интересного можно узнать из семейного альбома о своих родных и близких! Здесь можно встретить и фотографии прошлого столетия, и современные. Старые пожелтевшие фотографии расскажут об истории твоей семьи.

Мы предлагаем тебе вместе с твоими родителями совершить экскурсию в прошлое твоей семьи, листая семейный альбом.

Известно, что познавательные, юмористические тексты, тексты, вызывающие эмоциональный отклик, дают возможность повысить степень познавательной активности обучающихся. Более продвинутые уровни владения языком позволяют усложнить характер используемых текстов, которые уже обращают внимание и на особенности межкуль-

турной коммуникации в нашей стране, рассказывают о национальных традициях и речевом этикете, формируют представление о том, что Россия – многонациональная страна. Такие тексты могут стать основой для размышления, обсуждения, дискуссий. В заключение приведем список произведений, которые также могут использоваться в ходе обучения русскому языку как иностранному по теме «Семья»: Р. Муха «Семейная драма», Н. Абрамцева «День рождения старой ели», М. Шварц «Если вы родители», А. Богачева «Маленький зайчонок улыбнулся маме», Г. Дядина «Американки», В. Песков «Несколько слов о бескорыстии», Э. Успенский «Кто кого», Г. Юдина «Как мыша шалил».

Список литературы

1. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 278 с.
2. Мирошкина Н.Н. Виды упражнений в обучении иностранных студентов лексике тематической группы «О себе. Моя семья» // Актуальные проблемы обучения русскому языку, культуре речи и дисциплинам специализации. Тезисы докладов и статьи IX Международной научно-практической конференции. Ниж. гос. сельхоз. академия. 2014. С. 106–111.

Shtukareva E.B.

COGNITIVE AND FICTION TEXTS FOR FOREIGNERS STUDYING RUSSIAN DURING THE TOPIC «ME AND MY FAMILY»

The article contains methods of studying Russian as a foreign language with vocabulary of the thematic group «Me and my family» using entertaining and fiction texts based on a functional and communicative approach.

Keywords: cognitive text, fiction text, Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, thematic group «Me and my family».

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

<https://doi.org/10.29003/m1904.978-5-317-06537-9/233-236>

Гусева Елена Юрьевна

ElenaUrika@yandex.ru

Дворкина Екатерина Александровна

bee227@mail.ru

Полякова Юлия Давидовна

urpolyakova1009@yandex.ru

Российский государственный университет

нефти и газа имени И.М. Губкина

Москва, Россия

ПРЕДВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ В РАМКАХ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДУЛЯ

В статье рассматриваются итоги апробации пособия «Изучаем школьные предметы на русском языке. Физика. 7 класс». Данное пособие вызвало у учащихся определенные трудности, так как в нем содержится большое количество лексических единиц и конструкций, незнакомых учащимся и не соответствующих их лексическому уровню. Однако наличие фоновых знаний по предмету на родном языке способствовало узнаванию и улучшению восприятия научного текста.

Ключевые слова: апробация пособия, вводно-предметный курс, компиляция, пропедевтический.

Семина А.И., преподаватель кафедры довузовского обучения РКИ Московского государственного педагогического университета, во втором семестре 2018–2019 г. апробировала со студентами факультета довузовского обучения РКИ по программе физико-математического модуля, учебное пособие по научному стилю Гусевой Е.Ю., Дворкиной Е.А., Поляковой Ю.Д. «Изучаем школьные предметы на русском языке. Физика. 7 класс». В эксперименте принимали участие студенты из Сирии, Пакистана, Саудовской Аравии, Монголии, Ганы.

В рамках цикла занятий по вводно-предметному курсу по физике на занятиях РКИ в качестве эксперимента была использована компиляция из учебников по РКИ (Е.В. Дубинская, «Русский язык будущему инженеру»; Т.Е. Аросева, «Научный стиль речи»; Е.Ю. Гусева, Е.А. Дворкина, Ю.Д. Полякова, «Изучаем школьные предметы на русском языке. Физика. 7 класс», а также сборник задач по физике А.В. Перышкина для 8–9 классов).

На первом этапе обучения была введена основная лексика, необходимая для изучения той или иной темы. Затем занятия были продолжены по учебному пособию Гусевой Е.Ю., Дворкиной Е.А., Поляковой Ю.Д. «Изучаем школьные предметы на русском языке. Физика. 7 класс», которое использовалось в качестве дополнительного. Стоит сразу отметить, что данное пособие было в первую очередь адресовано учащимся, для которых рус-

ский язык является неродным, и детям мигрантов, а не иностранным учащимся, поэтому носит пропедевтический характер. Тем не менее, было принято решение использовать данное учебное пособие в группах на занятиях РКИ.

Данное пособие, с одной стороны, вызвало у учащихся определенные трудности, так как в нем содержится большое количество лексических единиц и конструкций, не знакомых учащимся и не соответствующих их лексическому уровню. Однако, с другой стороны, целеполагание, структура пособия, система упражнений (грамматические конструкции и словосочетания многократно повторяются) идентичны. Также наличие фоновых знаний по предмету на родном языке учащихся способствовало узнаванию и улучшению восприятия научного текста. Еще одним плюсом использования научных текстов из данного пособия является их объем: больше, чем в научных текстах, но меньше, чем в текстах оригинала. Тем не менее, сокращение текстов несколько не отразилось на использовании грамматических конструкций, свойственных научному стилю речи. И если на первых занятиях объем грамматических структур и лексики в какой-то степени демотивировал учащихся, поскольку многое было им непонятно, то последующее использование материалов пособия позволило сформировать у учащихся более целостное представление о грамматических конструкциях, свойственных научному стилю русской речи, а повторяемость конструкций и лексики позволили обеспечить их узнаваемость и запоминание. Следующим шагом при изучении той или иной темы стало рассмотрение заданий из сборника задач по физике по определенной тематике. Учащимся было предложено не просто решить задачи, а объяснить ход их решения.

Также были рассмотрены компоненты схемы учебной деятельности параллельно с их эквивалентом в уроке учебного пособия и возможной реализацией в аудиторном занятии. Например,

Установочная стадия: формирование установки – создание общей предрасположенности к планируемой деятельности.

В учебном пособии: название темы урока – определение места урока в рамках цикла и концентратора, ориентация учащихся во временной последовательности учебного процесса. **На занятии:** оргмомент – начало урока, приветствие, сообщение преподавателем плана и целей занятия, активизация учебной группы, мобилизация на решение коммуникативной задачи занятия.

Комментирование целей: показ и комментирование действий, ведущих к достижению целей, то есть способов усвоения профессионально значимой информации через освоение лексики и грамматики урока.

В учебном пособии: подготовительные упражнения и задания – воспроизведение и активизация материала предшествующих уроков для решения новых задач, ориентация на новый материал.

Например, предтекстовые задания: 1. Знаете ли вы значения данных слов? Напишите напротив каждого из них перевод на родной язык. 2. А) Соедините пары синонимов. Б) Замените выделенные слова синонимами в предложениях. 3. Преобразуйте глагольные сочетания в именные.

На занятии: контроль домашнего задания в виде повторительных и подготовительных упражнений, подготовка к восприятию нового учебного материала.

Восприятие: прием информации по одному или нескольким каналам связи.

В учебном пособии: презентация – представление нового материала, необходимого и достаточного для достижения целей данного урока. **На занятии:** введение нового учебного материала.

Осознание: процесс дешифровки и идентификации новой информации.

В учебном пособии: семантизация – толкование и интерпретация единиц усвоения, сведение новой информации к известной.

Например: выразите значение цели действия. Закончите предложения, используя предлоги *с целью, в целях, для*.

На занятии: объяснение нового материала. Этот этап включает не только работу с лексико-грамматическим материалом, но и, в отличие от урока учебника, более объемную и разнообразную информацию о нормах и правилах словоупотребления, а также стилистическое комментирование характерных для научной речи оборотов речи и построения предложений.

Понимание: выделение общих и существенных признаков предмета, первичная проверка правильности отождествления полученной информации.

В учебном пособии: притекстовое задание.

На занятии: контроль правильности понимания главных характеристик презентуемого текста, предупреждение неверного усвоения учебного материала.

Воспроизведение: имитация, повторение образов, мыслей, прошлого опыта.

В учебном пособии: формирование лингвистической компетенции.

Например: ответьте на вопросы. Составьте план текста.

На занятии: формальное овладение языком, умение и навык строить предложения, анализировать и преобразовывать их. На занятии преподаватель организует многократное воспроизведение нового материала в связи со старым, что обеспечивает подготовку к последующей коммуникации.

Применение: фаза усвоения знаний и развития способностей, фаза умения оперировать приобретенными знаниями.

В учебном пособии: формирование коммуникативной компетенции.

На занятии: коммуникативная тренировка – выработка навыков и умений употреблять вербальные средства применительно к невербальным задачам общения, пользование материалом на более высоком уровне (ре)продукции, варьирования с учетом потенциальных коммуникативных задач. Упражнения мотивированы отвлекающей формулировкой и представлены как творческая деятельность. Задания представляют собой упрощенные варианты задач реального научного общения.

Контроль: осознание достижения целей.

В учебном пособии: обобщение, сличение результатов урока с целями.

Например: итоговые задания.

На занятии: конец урока – подведение итогов, комментарий преподавателя, поддержание мотивации учащихся путем демонстрации их достижений; домашнее задание – подбор и предварительная обработка учебных материалов по теме следующего занятия.

Предлагаемая схема урока учебного пособия и аудиторного занятия может считаться методически целесообразной, поскольку компоненты и этапы, представленные выше, выделяются в проанализированных уроках и подтверждаются после апробации данного учебного пособия в аудитории иностранных учащихся.

В результате апробации были сделаны следующие выводы.

1) На период начала семестра учебное пособие не может являться основной или дополнительной учебной литературой. Результативно его использование по второй половине семестра совместно с лекциями.

2) Учебное пособие является альтернативой плавному переходу от учебных текстов к аутентичным, которые значительно больше по объему и языковой сложности.

3) Основные достоинства: предъявление большого объема лексических единиц и грамматических конструкций одновременно, а не порционно, как в учебных текстах, что подготавливает к восприятию учебно-научных текстов.

4) Качественные лексические упражнения, предполагающие работу со словарем родного и русского языка, развивающие языковую догадку, семантизирующие лексику через словообразование, морфологию и морфемный анализ лексической единицы.

5) Учебное пособие Гусевой Е.Ю., Дворкиной Е.А., Поляковой Ю.Д. «Изучаем школьные предметы на русском языке. Физика. 7 класс» возможно продуктивно использовать на этапе предвузовской подготовки иностранных учащихся в педагогических вузах в рамках физико-математического модуля.

Список литературы

1. Васильева Т.В., Ускова О.А. Русский язык в многоязычном мире: вопросы статуса и билингвального образования. Монография. М.: Янус-К, 2016. 248с.
2. Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д. О некоторых аспектах обучения детей-инофонов научному стилю речи // Научно-методический журнал «Русский язык в школе». № 7. 2014. С. 11–13, 30.
3. Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д. Пропедевтический языковой курс по физике в VII классе. // Научно-методический журнал «Русский язык в школе» № 8. 2014. С. 15–18.
4. Саттарова Л.С. Роль исследовательской деятельности в приобретении профессиональных компетенций студентами педагогических вузов// Журнал педагогических исследований. Том 4, вып.1. М.: ИНФРА-М, 2019. С. 109–111.

*Guseva E.Y.
Dvorkina E.A.
Polyakova Y.D.*

PRE-UNIVERSITY PREPARATION OF FOREIGN STUDENTS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES WITHIN THE PHYSICAL AND MATHEMATICAL MODULE

The article discusses the results of testing the manual "We study school subjects in Russian. Physics. 7th grade". This manual caused some difficulties for students, as it contains a large number of lexical units and constructions unfamiliar to students and not corresponding to their lexical level. However, the presence of background knowledge of the subject in the native language contributed to the recognition and improvement of the perception of the scientific text.

Keywords: manual approbation, introductory subject course, compilation, propaedeutic.

<https://doi.org/10.29003/m1905.978-5-317-06537-9/237-243>

Ильина Людмила Александровна

Московская консерватория им. П.И. Чайковского

Москва, Россия

rusichka25@yandex.ru

Кочарян Марина Ашотовна

Российско-Армянский университет

Ереван, Армения

marina.kocharyan80@gmail.com

Полянцева Евгения Азизовна

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

said.evgeniya@gmail.com

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОРДИНАТОРОВ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена описанию проектной деятельности учащихся в процессе обучения русскоязычной профессиональной коммуникации на предвузовском этапе. Обоснована практическая ценность проектной технологии в рамках модульной системы обучения профессиональной коммуникации иностранных ординаторов на этапе предвузовской подготовки, рассмотрены дидактические функции учебных проектов. Авторы представляют систему проектов, реализуемых в процессе обучения общению в учебно-научной и профессиональной сферах, определяют содержание учебных проектов и этапы их реализации.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, ординаторы, практико-ориентированный подход, технология обучения, проектная технология.

Иностранные ординаторы, поступившие в медицинские вузы России с целью получения высшей квалификации, менее чем через год проходят (на русском языке) аккредитационное тестирование по медицине: тест, содержащий более 4 тыс. вопросов и ситуационных задач для оценки сформированности знаний, умений и практических навыков, необходимых для выполнения трудовых функций (Приказ Минздрава России № 212н от 11 мая 2017 г.). Согласно Приказу Минздрава, эта процедура рассматривается в качестве вступительного экзамена в ординатуру, после чего ординаторы приступают к научно-исследовательской деятельности на кафедрах и врачебной практике в больницах и госпиталях. При этом изучение русского языка – рабочего языка иностранных учащихся, выступающего средством формирования их предметной и профессиональной компетенции, – занимает менее года: 7–10 месяцев. За это время учащиеся должны достичь Первого сертификационного уровня в совокупности с профессиональным модулем, что обеспечит им осуществление коммуникативных потребностей не только в бытовой и социокультурной, но и в профессиональной сфере.

Обучение общению в профессиональной сфере осуществляется в рамках курса, известного как *научный стиль речи, научный язык, язык специальности, язык в специальных целях*, а также *язык учебно-профессионального, учебного, учебно-научного общения*. Ввиду многоаспектности задач постдипломного обучения, стоящих перед иностранными ординаторами, курс строится из модулей: 1) вводный лингво-предметный курс, 2) обучение общению в учебно-научной сфере, 3) подготовка к клинической практике, – нормативно и методически обеспеченных [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8]. Первые модули направлены на овладение учащимися особенностями научного стиля речи, который реализуется в языке научной литературы по медицине и устной речи, связанной с изложением научных проблем. Уже

на этих этапах уделяется внимание формированию коммуникативных навыков научной дискуссии, публичного выступления на конференции, самостоятельного научно-исследовательского поиска и подготовки доклада по интересующей научной теме. Цель третьего модуля – формирование языковых навыков и речевых умений для успешной профессиональной коммуникации с пациентом во время клинических занятий и практики в лечебных учреждениях России.

Высокая сложность образовательной и профессиональной деятельности ординаторов, а также сжатые сроки предвузовской языковой подготовки актуализируют поиск эффективных стратегий обучения русскому языку, делают целесообразным обращение к продуктивным, практико-ориентированным технологиям, в частности к проектной технологии. Кроме реализации практико-ориентированного подхода к обучению, технология реализует суггестопедический метод как основу интенсивных методов обучения [9: 20], направленных на усвоение максимального объема материала, представляющего повышенный интерес для учащихся, за минимальный срок [10: 174].

Применение проектной технологии в процессе обучения русскому языку выражается в выполнении учащимися разного рода проектов. Проектная деятельность – «это творческая учебная деятельность, проблемная по форме предъявления материала, практическая по способу его использования, интеллектуальная по содержанию, самостоятельная по характеру получаемых знаний, осуществляемая в условиях постоянного сопоставления мнений и предложений» [11: 87]. Исследователями отмечается направленность проектной деятельности на формирование научной языковой картины [9, 12] и в связи с этим большая эффективность при изучении специальных дисциплин, а также языка специальности.

В качестве отличительных черт учебного проекта можно назвать: 1) наличие значимой проблемы, требующей исследовательского поиска для ее решения; 2) практическую и теоретическую значимость предполагаемых результатов, их «освязаемость» (конкретное решение теоретической проблемы или конкретный результат, готовый к внедрению); 3) широкое сотрудничество (друг с другом, с преподавателем русского языка, с преподавателем-предметником, с различными специалистами) в процессе деятельности; 4) активное обсуждение результатов деятельности; 5) самостоятельную (индивидуальную, парную, групповую) деятельность учащихся; 6) структурирование содержательной части проекта и определенную последовательность действий [11, 13: 69, 14: 80].

Представим систему проектов, реализуемых в процессе обучения иностранных ординаторов общению в учебно-научной и профессиональной сферах.

Прежде всего подчеркнем, что исследовательскую деятельность в рамках проектного обучения мы предлагаем выстроить как профессионально-коммуникативную подготовку к поступлению в ординатуру, когда учащимся необходимо пройти на русском языке объемное тестирование по медицине и собеседование на кафедре, рассказать о своих профессиональных достижениях и сложившихся интересах, показать профессиональную подготовку в медицинском научном сообществе, вести врачебный диалог с пациентами и сотрудничать с коллегами. То есть навыки, приобретенные в процессе выполнения исследовательских проектов, подчинены сложной и многоаспектной деятельности ординаторов. Их приобретение осмыслено взрослыми учащимися и сильно мотивировано. В рамках каждого отдельного проекта необходимо организовать рабочие группы, каждая из которых будет работать над своим исследованием и готовиться к защите своего продукта. При этом преподаватель будет выступать в роли координатора. В итоге можно говорить о подготовке к защите конечного продукта через определенные этапы, которые также будут представлять собой промежуточные проектные исследования.

№	Название проекта и его краткое содержание	Результаты, или продукты (в рамках проекта)
1	Паразитам – нет! (Простейшие паразиты: амеба дизентерийная, трипаносома, балантидий кишечный, хеликобактер пилори, лямблии и др.) (10–12-я неделя)	1. Презентация и выступление на семинаре 2. Создание страницы в соцсетях / канала в YouTube «Parazitam.net»
2	Музей анатомии человека (20–22-я неделя)	1. Подготовка микротекстов по выбранной теме и анатомических рисунков на основе микротекстов) для проведения экскурсии. 2. Организация музея из анатомических рисунков и проведение экскурсии по нему / проведение короткой экскурсии в Биологическом музее им. К.А. Тимирязева.
3	Заболевания и патологические процессы в организме человека (24–26-я неделя)	1. Сообщение о заболевании. 2. Составление электронного медицинского справочника.
4	Ежегодная студенческая учебно-научная конференция «Я открываю мир» (28–30-я неделя)	1. Подготовка доклада и конкурс докладов в группе. 2. Выступление на конференции с лучшим докладом и презентацией. 3. Участие в обсуждении доклада. 4. Публикация в сборнике докладов конференции.
5	Современные научно-исследовательские медицинские центры России (выставка, приуроченная ко Дню медика 19 июня) (32–34-я неделя)	1. Подготовка буклета (НИИ скорой помощи им. Склифосовского, Онкологический институт им. Герцена, Научный центр сердечно-сосудистой хирургии им. Бакулева и др.). 2. Конкурс буклетов.

Представим описание проектов.

Проект 1. «Паразитам – нет!»

Проект предлагается на 10–12-й неделе изучения русского языка по завершении работы по пособию «Русский язык – будущему специалисту. Вводный лингво-предметный курс» (М., 2009)», когда студенты освоили базовые конструкции описания объектов. Проектные задания:

1. Подготовьте презентацию по теме. Используйте примерный план:

Название и квалификация (одноклеточный организм, паразит).

Место обитания.

Форма тела.

Строение тела.

Структура цитоплазмы.

Движение.

Питание.

Пищеварение.

Размножение.

Необходимую информацию вы найдете в учебнике по биологии. Вы также можете задать необходимые вопросы преподавателю биологии. (*Показать пример выполнения*)

2. На основе своей презентации сделайте ролик, озвучьте его и разместите на странице в социальной сети или канале YouTube вместе с роликами других студентов вашей группы.

Проект 2. «Музей анатомии человека»

Проект логически завершает второй модуль курса научного стиля речи – обучение общению в учебно-научной сфере, – когда учащийся должен овладеть набором лексико-грамматических конструкций для оформления актуальных в научной речи функционально-речевыми блоками определения понятия, классификации предметов, принадлежности предмета к классу предметов, состава, строения, функции и т.п. Задания в рамках этого проекта:

3. Подготовьте сообщение по теме. Используйте примерный план:

Название.

Квалификация.

Определение.

Качественные характеристики: форма, размер, цвет, запах, вкус.

Местонахождение.

Строение.

Состав отдельных компонентов, количественный состав отдельных компонентов.

Функция.

Описание процессов в клетке (ткани, органе, системе).

Необходимую информацию вы найдете в учебнике по биологии. Вы также можете задать необходимые вопросы преподавателю биологии.

4. Сделайте рисунки к тексту.

5. Создайте свой стенд в импровизированном Музее анатомии человека и проведите короткую экскурсию около своего информационного стенда.

6. Задайте несколько вопросов студентам своей группы, которые, как и вы, проводят экскурсию.

Проект 3. «Заболевания и патологические процессы в организме человека»

По изучении темы «Патологический процесс» и после освоения блока функционально-речевых моделей предлагается провести в группе клиническую конференцию. Для участия в ней ординаторы готовят сообщения о заболевании, излечением которого занимается врач избранной ими специальности. Задания:

1. Подготовьте сообщение по теме. Используйте примерный план:

Название процесса (заболевания, синдрома)

1. Определение процесса (заболевания, синдрома).

2. Классификация процесса (заболевания, синдрома):

2.1. Признак классификации.

2.2. Классификация.

3. Формы процесса (заболевания, синдрома).

4. Время возникновения процесса (заболевания, синдрома).

5. Причина процесса (заболевания, синдрома).

6. Условие процесса (заболевания, синдрома).

7. Стадии развития процесса (заболевания, синдрома).

8. Носители процесса (заболевания, синдрома).

Необходимую информацию вы найдете: 1) в книгах серии «Клинические рекомендации» (издательства «ГЭОТАР-Медиа» – ведущего российского издательства профессиональной медицинской и фармацевтической литературы), 2) на портале «Медвестник:

портал российского врача» (<https://medvestnik.ru/>). На этом сайте вы можете выбрать специализацию, заболевания, узнать определение, этиологию заболевания, методы диагностики, научные исследования и составить сообщение.

2. Объедините сообщения учащихся вашей группы и опубликуйте выпуск «Справочника заболеваний».

Проект 4. Ежегодная студенческая учебно-научная конференция «Я открываю мир». Конференция, участники которой получают не только первый опыт публичного научного выступления на русском языке, но и первую публикацию, стала традицией на кафедре русского языка № 2 и нашла отражение в следующих работах: [15, 16, 17, 18].

Проект 5. Современные научно-исследовательские медицинские центры России (выставка, приуроченная ко Дню медика 19 июня). Еще одной важной практической работой нам видится участие в выставке, приуроченной ко Дню медика. Учащиеся выбирают для ознакомления ведущий российский научно-медицинский институт / центр и готовят буклет, в котором представляют работающих там ученых, рассказывают об их практике, достижениях. Проект служит социокультурной адаптации ординаторов и их интеграции в российское медицинское сообщество.

Обращение к проектной технологии в обучении русскоязычной профессиональной коммуникации иностранных ординаторов связано с предоставляемыми ею возможностями интенсификации учебного процесса, когда при сжатых сроках обучения достигается усвоение максимального объема учебного материала. Реализуя практико-ориентированный подход на занятиях по русскому языку, проектная технология позволяет интегрировать языковую и предметную подготовку ординаторов, что формирует прочную профессионально-коммуникативную компетенцию иностранных специалистов. Выполнение проектов как решение реальных практических задач создает оптимальные условия для развития личности, активизации ее резервных возможностей (познавательных, психологических, психических). Технология служит установлению благоприятных отношений сотрудничества в коллективе и в целом способствует созданию гармоничной образовательной среды.

Список литературы

1. Акифи О.И. Методы театрализации, проектов и кейсовых задач и реализации коммуникативно-прагматического ресурса русского языка в иностранной аудитории // Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике: Сб. научных статей IV Международной научно-практической конференции (26–28 сентября 2019 г.). В 2 частях. Ч. 2. Ереван: РАУ, 2019. 348 с. С.19–23.
2. Дьякова В.Н. Подготовка к клинической практике. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков. 6-е изд. М.: Златоуст, 2016. 308 с.
3. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык. Курсы, 2008. 312 с.
4. Карпова Ю.В., Никитина В.В., Смирнова С.В. О стоматологии по-русски. Профессиональное общение в учебно-научной сфере. М.: РУДН, 2019. 106 с.
5. Кочарян М.А. Проблемно-исследовательский проект как способ развития метапредметных навыков в процессе обучения РКИ // Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике: Сб. научных статей IV Международной научно-практической конференции (26–28 сентября 2019 г.). В 2 частях. Ч. 2. Ереван: РАУ, 2019. 348 с. С. 79–85.

6. Кузькина А.И. Применение проектного метода как способа усвоения терминологии // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: Мат. IV Международной научно-методической конференции. Омск: Изд-во «Ипполитова», ОАБИИ, 2018. С. 164–168.
7. Лахаева А.И., Страхова А.В., Чердынцева О.А. Базовые понятия специальности «Фармация»: фармацевтическая технология, переработка лекарственного сырья, бактериальная клетка. Медико-биологический профиль. Первый сертификационный уровень. В 2 частях. Ч. 1. М.: РУДН, 2017. 67 с.
8. Лахаева А.И., Чердынцева О.А. Роль учебно-научной конференции «Я открываю мир» в формировании профессионально-коммуникативной компетенции в рамках обучения научному стилю речи (I сертификационный уровень, медико-биологический профиль) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 3. С. 126–129.
9. Московкин Л.В., Шамонина Г.Н. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 144 с.
10. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 272 с.
11. 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 и др. М.: РУДН, 2013. 313с.
12. Прокофьева Л.П., Калашникова Л.В., Кузьменкова Е.В., Левицкая А.Д., Сидорина Н.П. Основы профессиональной коммуникации: Учебное пособие / Под общ. ред. д.ф.н. Л.П. Прокофьевой. Саратов: Издательство Саратовского мед. ун-та, 2010. 118 с.
13. Шустикова Т.В. Студенческая учебно-научная конференция как форма работы по развитию коммуникативной компетенции иностранных учащихся (предвузовский этап обучения) // Международное сотрудничество в инженерном образовании: Мат. VII Международной научно-практической конференции (СПбГПУ ИМОП, 2–4 июля 2012 г.). СПб., 2012. С. 185–189.
14. Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Русский язык – будущему специалисту. Вводный лингвопредметный курс. Медико-биологический профиль. Базовый уровень. 5-е изд. М.: РУДН, 2017. 164 с.
15. Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль. Первый сертификационный уровень. В 2 частях. Ч. I. 2-е изд., испр. и доп. М.: РУДН, 2015. 201 с.
16. Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль. Первый сертификационный уровень. В 2 частях. Ч. II. М.: РУДН, 2018. 274 с.
17. Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н., Ващенко Л.А. К вопросу о жанрах учебно-методической литературы // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан: Материалы III Международной научно-практической конференции. М.: МАДИ, 2012. С. 206–210.
18. Я открываю мир: Учебное пособие по русскому языку как иностранному. Ч. 1/ под ред. проф. Т.В. Шустиковой, Л.А. Ващенко. М.: РУДН, 2013. 63 с.

*Ilyina L.A.
Kocharyan M.A.
Polyantseva E.A.*

THE TECHNOLOGY OF PROJECTS IN TRAINING PROFESSIONAL COMMUNICATION FOREIGN RESIDENTS AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE

The article is devoted to the description of students' project activity in the process of teaching Russian-language professional communication at the pre-University stage. The practical value of the project technology within the modular system of training of professional communication of foreign residents at the stage of pre-University training is substantiated, the didactic functions of educational projects are considered. The authors present a system of projects implemented in the process of teaching communication in the educational, scientific and professional spheres, determine the content of educational projects and stages of their implementation.

Keywords: professional communication, residents, practice-oriented approach, training technology, project technology.

<https://doi.org/10.29003/m1906.978-5-317-06537-9/243-246>

*Копытина Галина Михайловна
МГУ имени М.В. Ломоносова
Москва, Россия
gkopytin@andex.ru*

УРОК ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАНЦЕВ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

В данной статье говорится о необходимости предмета «Язык специальности» в основном курсе подготовки иноязычных учащихся к обучению на основных факультетах российских вузов. Рассматриваются задачи и структура урока языка специальности.

Ключевые слова: язык специальности, научный стиль речи, предвузовская подготовка, профессиональная ориентация.

Система высшего образования в России признана во всем мире. А доступная плата за обучение привлекает в нашу страну немало иностранцев. Одни стремятся продолжить обучение в магистратуре или аспирантуре, другие же поступают на первый курс вузов и осваивают науки вместе с выпускниками российских школ.

Соответственно, основным условием поступления иностранца в российский университет является удовлетворительное владение русским языком как на бытовом уровне, так и на основе научного стиля речи. С этой целью на базе крупнейших российских вузов были созданы подготовительные отделения и факультеты для иностранцев. В данной статье речь пойдет о системе подготовки иностранцев в Институте русского языка и культуры МГУ (ИРЯиК), выбравших изучение гуманитарных дисциплин.

На отделении предвузовской подготовки в соответствии со стандартами обучения иностранцев в российских вузах процесс преподавания русского языка иностранным учащимся включает в себя курс языка профессионального общения. С этой целью наряду с изучением общелитературного языка в программу обучения вводятся предметы, соответствующие профессиональной ориентации будущих студентов российских вузов (литература, история, обществоведение), а также особый предмет – язык специальности.

По словам ученого-лингвиста Р.А. Будагова, все ученые (физики или историки, медики или юристы) оперируют одним стилем научного изложения, т.е. научные дисциплины имеют много общего при построении текстов, в отборе грамматических и лексических единиц, в организации синтаксических моделей. Таким образом, язык специальности – часть предмета «русский язык», основанного на принципах научного стиля речи.

Язык специальности вводится после того, как студенты достигают базового уровня владения языком, т.е. овладевают основными языковыми и речевыми компетенциями.

Методика обучения языку специальности основана на представлении языкового материала в соответствии с научным стилем речи и базируется на лексико-грамматических моделях и конструкциях, употребляющихся в учебниках, научных пособиях, статьях и научных работах по профилю обучения на основных факультетах российских вузов.

Цели и задачи обучения языку специальности соответствуют общим целям и задачам обучения русскому языку – это достижение заданного уровня языковой компетенции и формирование навыков и умений в четырех видах речевой деятельности: чтении, говорении, аудировании и письме.

Преподаватель языка специальности работает в тесном контакте с основным преподавателем русского языка и с преподавателями-предметниками: преподавателями литературы, истории, обществознания и географии, однако основной его задачей является формирование базовых коммуникативных компетенций, языковых и предметных, для участия в сфере научной деятельности. Это:

- чтение специальной литературы;
- слушание лекций;
- конспектирование;
- участие в научных дискуссиях и обсуждениях.

Содержание предмета языка специальности зависит от профессиональной ориентации учащихся, вследствие чего программа обучения включает в себя:

- освоение языковых моделей и клише общенаучного стиля речи;
- использование усвоенного теоретического материала при овладении знаниями по предметам будущей специальности.

Языковые модели и клише являются общими для всех наук и включают в себя такие понятия, как

- квалификация предмета (*что?* – это *что?*, *что?* представляет собой *что?*);
- характеристика предмета (*что?* характеризует *что?*, характерной особенностью *чего?* является *что?*);
- отношения между объектами (*кто?* владеет *чем?*, *что?* принадлежит *кому?*) и другие.

Списки языковых моделей отражены в любом учебнике по научному стилю речи, однако усвоение и отработка их использования в речи представляют некоторые трудности для учащихся. Например, хорошо усвоив модель *кто/что?* – это *кто/что?* (*Пушкин – это великий поэт. Москва – столица России*), учащиеся с трудом воспринимают синонимичные по значению, но различные по грамматическому оформлению конструкции: *Пушкин является великим поэтом. Москва представляет собой столицу России*. Привычка искать в словаре значение каждого слова ставит студента в тупик при восприятии устойчивых словосочетаний (представлять собой *что?*, являться *кем/чем?*). Кроме того, еще слабо усвоенная предложно-падежная система русского языка вызывает многочисленные ошибки при использовании той или иной лексико-грамматической конструкции (играть роль *в чем?* – Предложный падеж, иметь значение *для чего?* – Родительный падеж). Поэтому работа над усвоением конструкций научного стиля речи начинается с общеупотребительной

лексики: *Мао – студент МГУ, Мао является студентом МГУ, Мао относится к студентам МГУ...* Постепенно лексическая наполняемость модели усложняется, приближается к профессиональной ориентации учащихся:

История – общественная наука. История относится к общественным наукам, История является общественной наукой...

Кислород – это газ. Кислород является газом. Кислород представляет собой газ...

Как было сказано выше, усвоенный теоретический материал отрабатывается при чтении текста, слушании лекции, участии в дискуссиях и т.д. И тут возникает вопрос: какую цель преследует преподаватель при работе над текстом на уроке языка специальности? Будет ли это научная информация, необходимая для знания профилирующего предмета, или это механическая отработка усвоенных конструкций научного стиля речи на материале адаптированных текстов учебников по профилирующим предметам?

Четкого ответа на этот вопрос не существует. Как правило, преподаватели-предметники, привыкшие работать прежде всего с русскоязычными студентами, требуют знания своего предмета, не обращая внимания на грамматику. А преподаватель-русист, работая с серьезным научным текстом, не всегда сам понимает суть предмета. Вот почему известные методисты предлагают использовать при работе на уроке языка специальности научно-популярные тексты, направленные не только на приобретение знаний предмета науки, но и на знакомство с историей и культурой страны изучаемого языка.

Только ли усвоение языковых моделей и клише научного стиля речи является предметом изучения на уроке языка специальности? Конечно, нет! Задача преподавателя – формирование базовых языковых компетенций у учащихся. Урок языка специальности – это прежде всего урок русского языка, и он направлен на усвоение основных видов речевой деятельности: чтения, аудирования, письма и говорения.

Что и как отрабатывают на уроке языка специальности?

Урок языка специальности – это новая лексика. Как правило, это многосложные слова, трудные для произнесения (*общественный, существовать, организация, государство...*). Необходимо уделять большое внимание **фонетической работе** – артикуляции, ритмике, интонационному оформлению, синтагматическому членению предложения. Урок языка специальности является одновременно и корректировочным курсом фонетики.

- Лексическая работа тесно связана **со словообразованием**. Система упражнений направлена на образование отглагольных существительных (*знать – знание, изучать – изучение...*), прилагательных (*народ – народный, химия – химический, общество – общественный...*).

- Особое внимание на уроке языка специальности уделяется работе **над научной терминологией** в зависимости от профиля будущего обучения студентов.

- Работа над конструкциями научного стиля речи требует тщательной отработки глагольного управления и ввода новых грамматических понятий, опережая основной курс русского языка. Так, Творительный падеж существительных и прилагательных вводится на примере конструкции *что? является чем? (История является общественной наукой. Москва является политическим центром России)* задолго до изучения этой темы в основном курсе. Также грамматические темы *причастие и деепричастие, актив/пассив, Родительный падеж приименной* вводятся и отрабатываются прежде всего на уроке языка специальности.

Таким образом, предмет «язык специальности» является необходимой составляющей основного курса русского языка и играет важную роль в подготовке иностранных учащихся к обучению на основных факультетах российских вузов.

Список литературы

3. Академическая грамматика русского языка. М.: Русский язык, 1981.
4. Будагов Р.А. Литературные языки и языковые стили. М.: Русский язык, 1967.
5. Вольская Н.П., Копытина Г.М., Луцкая Н.Э. О преподавании языка специальности в гуманитарных группах подготовительного факультета. Сборник материалов XIX Международной конференции «Русское культурное пространство». М.: ИРЯиК МГУ, 2019.
6. Вольская Н.П., Луцкая Н.Э., Копытина Г.М. Об обучении научному стилю речи студентов гуманитарного профиля предвузовской подготовки. // Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции «Русский язык и литература в контексте глобализации». М.: Филологический ф-т МГУ, 2018.
7. Голованова Л. З. От прошлого к нашим дням. Пособие, сборник упражнений, книга для чтения. М.: Издание ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005.
8. Гудкова И.А., Копытина Г.М., Луцкая Н.Э. Обучение языку специальности иностранных студентов-гуманитариев в системе предвузовской подготовки. // Сборник материалов конференции «Русское межкультурное пространство». М.: ИРЯиК, 2016.
9. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Учебное пособие. М.: РУДН, 2010.
10. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Русский язык, 1985.

Копытина Г.М.

TEACHING LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES AS A PART OF PRE-UNIVERSITY STUDY

It is necessary to include the special course «Russian language for special purposes» in the process of the pre-university preparation of foreign students.

Keywords: language for special purposes, pre-university study, professional orientation.

<https://doi.org/10.29003/m1907.978-5-317-06537-9/246-252>

Кумбашева Юлия Анатольевна

Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого

Санкт-Петербург, Россия

Kumbacheva@mail.ru

О ПРИНЦИПАХ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКА ПО ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ

В статье рассматриваются некоторые принципы создания учебника по литературе для студентов подготовительных отделений. Подобный учебник должен носить комплексный характер, не только давать студентам сведения по изучаемой дисциплине, но и повышать их языковой уровень. Задача преподавателя на уроках литературы – научить студентов воспринимать письменный текст по изучаемой дисциплине, а также слушать и конспектировать лекции. Основу учебника должны составлять тексты: очерки о литературных школах и направлениях, биографии писателей, анализ их произведений. Однако работа с текстами (чтение и аудирование) предполагает также предтекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения. В учебнике предусматривается не только работа с текстом лекции, но и знакомство студентов с новой лексикой, новыми лингвистическими реалиями и лексико-грамматическими конструкциями, характерными для научного стиля речи в целом и для литературоведческого текста в частности.

Ключевые слова: литература, комплексный характер, языковая подготовка, лекция, текстоцентрический принцип.

На подготовительных отделениях российских вузов студенты изучают не только русский язык, но и ряд предметов, которые необходимы им для дальнейшего обучения уже непосредственно на основных факультетах университетов, – это и математика, и физика, и предметы гуманитарного цикла в зависимости от профиля подготовки. И учебники для преподавания этих предметов (в частности, сейчас мы говорим о предметах гуманитарных, о литературе) должны создаваться с учетом потребностей наших студентов и уровня их подготовки. Кроме того, изучение русской литературы иностранцами в рамках их обучения в российских вузах играет совершенно особую роль: «чрезвычайно важным является освоение не только собственно русского языка, но и русской литературы, т.к. в результате этого возникает возможность ведения эффективного межкультурного диалога. Художественная литература является тем источником, из которого можно узнать о мировоззрении людей, об их стремлениях и чувствах» [1: 273].

Конечно же, трудно требовать от студентов, которые изучают русский язык всего 3–4 месяца, хорошей языковой подготовки, позволяющей им читать и свободно понимать если не тексты русских классиков, то хотя бы просто тексты учебников по предметам. Конечно, есть группы филологов, уже изучавших язык и литературу на родине, но это довольно большая редкость, и чаще всего нам приходится ориентироваться на студентов, которые только в России сделали свой выбор, решили изучать какую-либо гуманитарную специальность, и поэтому на подготовительном отделении у них появляется такой предмет, как литература. И задачи, которые стоят перед иностранными студентами и должны быть решены к концу обучения на подготовительном факультете, довольно серьезны: «иностранец должен иметь представление об основных периодах развития русской литературы, об основных литературных направлениях, о творчестве известных русских писателей, о закономерностях развития литературных процессов, об основополагающих категориях литературоведения» [2: 143].

Именно поэтому учебники по гуманитарным дисциплинам, и по литературе в частности, должны носить комплексный характер, не только готовить студента непосредственно по самой дисциплине, но и позволять ему повысить свою языковую подготовку.

С их помощью необходимо решать целый ряд задач. Во-первых, они, конечно же, должны содержать необходимую информацию по изучаемой дисциплине (давать студентам представление о школах и направлениях в литературе, о жизни и творчестве писателей), но в то же время отчасти служить и пособиями по языку: знакомить студентов с новой лексикой, помогать им осваивать и закреплять ее.

Во-вторых, студенты подготовительного отделения вуза пока не имеют навыков слушания лекций и конспектирования – такие навыки только нарабатываются во втором семестре. Поэтому наша задача на занятиях по литературе – также научить студента не только читать текст, но и слушать лекции и записывать их, первоначально – с опорой на план, который может приводиться на слайдах, на иллюстрациях.

В-третьих, еще одна важнейшая задача – это привить студентам интерес к русской литературе, так как многие из наших студентов ее вообще раньше не изучали, никогда не слышали имен русских писателей. Желательно, конечно, учитывать и национальную специфику студентов (так, например, у американцев русская культура и литература всегда ассоциируются с именами Достоевского, Толстого, Чехова, а в китайской аудитории студенты назовут имена Горького и Николая Островского, которых они изучают в школе). Но в мультинациональной группе это сделать сложно, поэтому учебник должен предусматри-

вать все эти ситуации и давать преподавателю возможность выбрать, на чем именно следует сделать акцент в данной аудитории.

Чтобы максимально успешно решить все эти задачи, учебник должен, как уже отмечалось, носить комплексный характер. Конечно же, его надо строить по тексточентрическому принципу, чтобы основу его составляли тексты: очерки о литературных школах, направлениях, биографии писателей, анализ их произведений. Работа с этим текстовым материалом может быть различной в зависимости от уровня подготовленности группы. Один из видов работы – это лекция преподавателя, сопровождаемая слайдами. Лекции – главный вид работы на основных факультетах вузов, и мы должны готовить студентов прежде всего именно к нему. Текст лекции (основная информация) может приводиться в учебнике и использоваться студентами для повторения, для подготовки домашнего задания.

Еще один вариант работы – это работа с текстом непосредственно на уроке, то есть чтение текста, анализ новых слов и анализ содержательной стороны текста. Однако и в первом, и во втором случае необходима предварительная работа с новой лексикой, которая будет встречаться в тексте учебника. Именно поэтому мы предлагаем проводить как предтекстовую (презентация новой лексики), так и послетекстовую (закрепление, повторение лексики) работу – и выстраиваем материал в учебнике по литературе, ориентируясь отчасти на учебник русского языка [3].

Итак, структура урока в предлагаемом учебнике литературы такова:

1. Предтекстовые задания, знакомство с новой лексикой; лингвострановедческий комментарий.
2. Сам текст, предполагающий чтение и анализ / прослушивание лекции с опорой на план.
3. Послетекстовые задания:
 - а) закрепление новой лексики;
 - б) пересказ / анализ содержательной стороны текста.
4. Задания на повторение и контроль понимания каждого раздела.
5. Указание на наиболее известные экранизации тех или иных произведений русской классической литературы, просмотр которых поможет студентам в освоении данной дисциплины.
6. Итоговые контрольные задания.

В качестве предтекстовых заданий могут использоваться:

1. Презентация новой лексики, перевод некоторых лексических единиц на родной язык учащихся;
2. Презентация новой лексики при помощи синонимов;
3. Поиск соответствий, упражнения на языковую догадку;
4. Анализ сложных слов, состоящих из нескольких частей.
5. Лингвострановедческий комментарий, который позволит учащимся понять некоторые реалии изучаемого периода и включает в себя толкование реалий, пояснения к географическим названиям и именам собственным, указывает на время правления того или иного князя, царя и т.п.

6. Анализ некоторых наиболее частотных в данном тексте лексико-грамматических конструкций, характерных для научного стиля и для литературоведческого текста в частности.

Приведем несколько примеров подобных упражнений к теме «Древнерусская литература» (как показывает практика, именно этот период литературы, с которого фактически начинается изучение литературы, вызывает наибольшие трудности у учащихся).

1. Слова к тексту:

Язычник, язычество
Христианство
Монастырь, монах
Писать от руки
Письменность
Священник
Князь

2. Обратите внимание на синонимы:

Канон = закон, правило
Патриарх = глава церкви
Обряд = традиция
Армия = дружина = войско

3. Найдите соответствия:

Молитва	А. Просьба к Богу, разговор с Богом.
Князь	Б. Неточный рассказ об историческом событии.
Легенда	В. Человек, который жертвует всем ради веры в Бога.
Библия	Г. Главная книга для христиан.
Святой	Д. Правитель, глава государства.

4. Обратите внимание, из каких частей состоят эти слова:

Летопись = лето (год) + писать
Житие = жить
Современник = со + время
Богослужение = Бог + служить / служение

5. Лингвострановедческий комментарий:

1. Русь — средневековое государство IX–XIII веков, старое название России;
2. Византия – государство, которое находилось на территории нынешних Турции, Греции, Болгарии;
3. Константинополь – столица Византии.

6. Обратите внимание на конструкции научного стиля:

Конструкция	Пример
• (Что) возникает (когда)	• Письменность на Руси возникает в IX веке.
• (Кто) создал (что)	• Кирилл и Мефодий создали первый славянский алфавит.
• (Что) — это (что)	• Летопись — это описание событий по годам.
• (Где/в чём) рассказывается (о чём)	• В летописях рассказывается о князьях-язычниках, о первых русских христианах.
• (Что) объединяется (во что)	• Жития объединяются в сборники.

В качестве послетекстовых упражнений можно использовать следующие:

1. Объяснение нового слова (описание или подбор синонимов);
2. Подбор антонимов;

3. Упражнения на подстановку пропущенных слов (контроль знания лексики и значения литературных терминов).

4. Вопросы к тексту (контроль понимания смысловой составляющей текста).

Приведем примеры:

1. Скажите одним словом:

Человек, который живет в монастыре

Человек, который работает/служит в церкви

Глава государства на Руси

Глава церкви на Руси

2. Найдите синонимы:

Реформа

Канон

Агиография

3. Найдите антонимы:

Друг

Нападать

Религиозный

4. Вставьте подходящие по смыслу слова:

Древнерусская литература имеет _____ характер.

Она не развлекает, а _____ человека.

Центры культуры и распространения христианства — _____ .

Слова для справок: воспитывать, монастырь, религиозный

5. Вопросы к тексту:

- Когда появилась письменность на Руси?

- Когда было принято христианство?

- Какую функцию выполняла древнерусская литература?

- Какие основные жанры древнерусской литературы вы знаете?

- Расскажите о жанре летописи, приведите примеры некоторых легенд из «Повести временных лет».

- Расскажите об особенностях жанра жития, приведите примеры житий в древнерусской литературе.

Также в учебнике предусматривается система контрольных работ, направленных на контроль усвоения студентами лексики и на контроль собственно знаний по литературе:

1. Задания на множественный выбор.

2. Письменные работы, предполагающие пересказ / анализ текста на основе вопросов.

Например:

1. Выберите правильный вариант ответа:

1. Древнерусская литература возникла ...	А. в IX веке Б. в X веке В. в XI веке
2. Летопись — это рассказ ...	А. о жизни святого Б. об исторических событиях В. о жизни князя

3. Святым называют человека, который ...	А. рано умер Б. страдал за веру и умер В. был князем или царем
4. Важную роль в крещении Руси сыграл(и) ...	А. Кирилл и Мефодий Б. Феодосий Печерский В. князь Владимир
5. Братья Борис и Глеб были святыми, потому что ...	А. крестили Русь Б. победили армию половцев В. были покорны старшему брату

2. Напишите / расскажите об одном из произведений древнерусской литературы по плану:

- жанр, время создания;
- сюжет, главная идея;
- художественные особенности.

Также интересным способом закрепления и контроля лексики могут быть кроссворды: студенты либо просто разгадывают их, либо объясняют уже вписанные в кроссворд слова другой части группы.

Как уже отмечалось, неотъемлемой частью урока являются иллюстрации; кроме того, в учебнике по литературе уместны и отсылки к экранизациям классических произведений русской литературы, фрагменты которых можно смотреть на уроках, а фильмы целиком – предлагать учащимся в качестве домашнего задания.

Таким образом, используя для создания учебника по литературе некоторые принципы учебника по русскому языку, мы можем, на наш взгляд, решить комплексную задачу: познакомить студентов с новой лексикой, с новыми лингвострановедческими реалиями и дать им сведения по изучаемой дисциплине, необходимые для дальнейшего обучения на основных факультетах российских гуманитарных вузов.

Список литературы

1. Кумбашева Ю.А. Человек в меняющемся мире (в 2 ч.). СПб.: Политех-Пресс, 2019.
2. Станкович З.Г. Особенности преподавания курса русской литературы XX века как иностранной в рамках подготовительного факультета // Новый филологический вестник, 2018, № 2 (45).
3. Чернобродова Ю.О. К проблеме изучения литературы на факультетах и отделениях предвузовской подготовки иностранных граждан // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2009, № 6 (2).

Kumbasheva J. A.

ABOUT PRINCIPLES OF CREATING A TEXTBOOK ON LITERATURE FOR STUDENTS OF PREPARATORY DEPARTMENTS

The article discusses some principles of creating a textbook on literature for students of preparatory departments. Such a textbook should be comprehensive and give students not only information on the discipline being studied, but also increase their language level. The task of the teacher in the literature lessons is to teach students to perceive the written text, as well as listen to and outline lectures. The basis

of the textbook should be texts – essays on literary schools, directions, biographies of writers, analysis of their works. Working with texts (reading and listening) involves pretext and post-text exercises. The textbook provides not only work with the text of the lecture, but also the acquaintance of students with new vocabulary, new linguistic and geographical realities and lexical and grammatical constructions characteristic of the scientific style of speech.

Keywords: literature, complex character, language training, lecture, text-centric principle.

<https://doi.org/10.29003/m1908.978-5-317-06537-9/252-254>

Мещерякова Елена Владимировна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

emescheriakova@mail.ru

ПЕРИОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ХИМИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ Д.И. МЕНДЕЛЕЕВА В КУРСЕ ХИМИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

В работе рассматриваются особенности представления в курсе химии для иностранных слушателей раздела, посвященного изучению Периодического закона и Периодической таблицы химических элементов Д.И. Менделеева. Отмечено, что понимание сущности Периодического закона позволит студентам извлечь из таблицы значительный объем информации о химических свойствах элементов и их соединений. На примере таких характеристик, как потенциал ионизации, сродство к электрону и электроотрицательность, продемонстрирована периодичность их изменения с увеличением атомного номера в периодах и группах таблицы.

Ключевые слова: иностранные слушатели, таблица Д.И. Менделеева, химические свойства.

В соответствии с резолюцией Генеральной ассамблеи ООН от 20 декабря 2017 г. 2019 год объявлен Международным годом Периодической таблицы химических элементов. Это событие посвящено 150-летию открытия Периодической таблицы химических элементов великим русским ученым Дмитрием Ивановичем Менделеевым.

В 1869 г. Д.И. Менделеев впервые опубликовал свою первую схему Периодической таблицы в статье «Соотношение свойств с атомным весом элементов» в журнале Русского химического общества. С тех пор Периодическая система химических элементов является одним из самых значительных достижений в науке, охватывая сущность не только химии, но и всех естественных наук. Периодический закон и Периодическая система – это важнейшая часть курса химии, фундамент химических знаний, на котором базируются многие разделы химии: учение о валентности и химической связи, химия элементов и их соединений.

Задолго до Д.И. Менделеева ученые пытались классифицировать и систематизировать химические элементы. Однако из-за ограниченности экспериментальных данных эти попытки были недостаточно успешными. В числе наиболее значимых систем элементов нужно упомянуть триады Доберейнера (1829 г.), «земную спираль» Де Шанкуртуа (1862 г.), октавы Ньюлендса (1865 г.), таблицу Мейера (1864–1870 гг.).

Развивая работы своих предшественников, Менделеев составил таблицу, основываясь на закономерностях в величинах атомных масс. Выведенную систему он назвал общим законом природы: **свойства элементов, а потому и свойства образуемых ими простых и сложных тел стоят в периодической зависимости от их атомного веса.** Эта формулировка действовала более сорока лет. Считая, что атомная масса предопределяет свойства элемента, Менделеев изменил принятые атомные веса некоторых элементов и подробно описал свойства еще не открытых элементов.

С развитием атомной физики и квантовой химии Периодический закон получил строгое теоретическое обоснование. Благодаря классическим работам Й. Ридберга, А. Ван-ден-Брука, Г. Мозли был раскрыт физический смысл атомного номера элемента. Позднее была создана квантово-механическая модель периодического изменения электронного строения атомов химических элементов по мере возрастания зарядов их ядер (Н. Бор, В. Паули, Э. Шредингер, В. Гейзенберг и др.). В настоящее время Периодический закон Д.И. Менделеева имеет следующую формулировку: **свойства химических элементов, а также формы и свойства образуемых ими простых веществ и соединений находятся в периодической зависимости от величины зарядов ядер их атомов.**

Краткая справка об истории создания периодической системы необходима в курсе преподавания химии для того, чтобы сформировать у слушателей представление о закономерном появлении теории Менделеева и значимости его личного вклада в развитие этой фундаментальной области естествознания.

Сформулированный Менделеевым периодический закон традиционно представляется в виде таблицы. Такое графическое выражение закона имеет много вариантов, среди которых два являются наиболее распространенными: короткий вариант (часто используют в России) и длинный вариант. В коротком варианте таблицы восемь групп, причем в каждой группе есть две подгруппы – А (главная) и В (побочная). В длинном варианте разделение на подгруппы отсутствует, и все элементы одного периода расположены в 18 отдельных группах.

Различие в этих формах представления таблицы требует особого внимания в процессе преподавания, поскольку иностранные слушатели часто не знакомы с коротким вариантом. Можно отметить, что выделение *d*- и *f*-элементов в отдельную (В) подгруппу делает более наглядной закономерность изменения электронного строения атомов по мере возрастания их порядкового номера.

В периодической таблице указаны атомный (порядковый) номер элемента, его название, химический символ и относительная атомная масса – средняя масса существующих природных изотопов данного элемента с учетом их распространенности в природе. Для радиоактивных элементов, которые не имеют стабильных изотопов, показано массовое число, т.е. суммарное количество нуклонов в ядре. Атомный номер элемента равен числу протонов в ядре и числу электронов в атоме.

Как правило, иностранные студенты используют Периодическую таблицу в основном для того, чтобы узнать атомную массу элемента при решении задач, связанных с расчетом содержания элементов в соединении, количества продуктов химической реакции, концентрации растворов и др. Однако понимание сущности периодического закона позволяет извлечь из таблицы намного больше информации.

Химические свойства элемента и его соединений зависят от количества и расположения валентных электронов в атоме – электронов, способных участвовать в образовании химической связи. В коротком варианте периодической таблицы номер группы указывает количество валентных электронов (для *s*- и *p*-элементов).

Радиус атома и его электронная конфигурация определяют химическую активность элемента в периодической системе. В периоде (слева направо) атомный номер и заряд ядра атома увеличиваются, а радиус атома R_a уменьшается. В группе (сверху вниз) атомный номер и заряд ядра атома увеличиваются, радиус атома также увеличивается.

В каждом периоде с увеличением атомного номера потенциал ионизации, сродство к электрону и электроотрицательность элемента увеличиваются. Это приводит к ослаблению металлических и усилению неметаллических свойств. В группах наблюдается обратная закономерность: уменьшение потенциала ионизации, сродства к электрону и электро-

отрицательности. Как следствие, в каждой группе металлические свойства усиливаются, а неметаллические ослабевают.

Фундаментальные закономерности, зафиксированные в периодическом законе Д.И. Менделеева, являются определяющими при анализе химических свойств элементов и их соединений. В процессе преподавания всех основных разделов общей и неорганической химии акцентирование этой связи позволяет сделать подачу материала более логичной и существенно облегчает его усвоение слушателями.

Mescheriakova E. V.

D.I. MENDELEEV PERIODIC SYSTEM OF CHEMICAL ELEMENTS IN THE COURSE OF CHEMISTRY FOR FOREIGN STUDENTS

The paper discusses the features of the presentation in the course of chemistry for foreign students of the section devoted to the study of the periodic law and periodic table of chemical elements of D. I. Mendeleev. It is noted that understanding the essence of the periodic law will allow students to extract from the table a significant amount of information about the chemical properties of elements and their compounds. By the example of such characteristics as ionization potential, electron affinity and electronegativity, the periodicity of their change with increasing atomic number in the periods and groups of the table is demonstrated.

Keywords: foreign students, D.I. Mendeleev's table, chemical properties.

<https://doi.org/10.29003/m1909.978-5-317-06537-9/254-257>

*Николаева Ольга Алексеевна
Ивановский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова
Иваново, Россия
OlgaNikolaeva60@mail.ru*

ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРЕЗЕНТАЦИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В РАМКАХ УЧЕБНОГО КУРСА «НАУЧНЫЙ СТИЛЬ РЕЧИ»

В статье рассматривается методика презентации специальной лексики на занятиях по научному стилю речи. Суть методики заключается в организации терминологии изучаемой дисциплины по тематико-понятийному принципу, содержательным ядром которой должны явиться базисные термины. Эта методика дает возможность формирования навыков на основе принципа «запоминай, употребляй», т.е. когда ведущим является не только знание слова, но и его назначение.

Ключевые слова: научный стиль речи, лингвистическая компетенция, терминология.

Лингвистическая компетенция, одно из основополагающих требований к иностранным студентам – будущим специалистам, включает в себя не только знание системных закономерностей функционирования языковых единиц, но и владение языковым материалом на уровне речевого навыка, т.е. способность правильно построить высказывание. Поэтому лексическая работа пронизывает весь учебный процесс, являясь непременной составной частью комплексного усвоения языка специальности.

Вышесказанное в полной мере относится к иностранным студентам, учащимся в российских вузах. Зачастую преподаватели убеждены, что овладение основами русского языка в пределах бытовой тематики открывает доступ к непосредственному пониманию литературы по специальности. В защиту этого утверждения выдвигается несколько положений, в частности следующее: наиболее частотный слой лексики является общим для

всех видов литературы, а терминология в основном однозначна, интернациональна, поэтому ее усвоение не представляет значительных трудностей. Однако трудно согласиться с такой постановкой вопроса. Как правило, лингвистический опыт иностранных студентов бывает недостаточным для свободного ориентирования в текстовом материале учебников, учебных пособий, которыми им приходится пользоваться при подготовке к семинарам, лабораторным работам и пр.

Выявленные нами системные, лексико-семантические признаки исследуемых терминов важны с точки зрения обоснования работы со специальной лексикой на занятиях по русскому языку, способов отражения этого пласта в учебниках по языку специальности.

Безусловно, лексика – наиболее информативный аспект языка, и владение иностранным языком во многом определяется степенью сформированности лексических знаний и умений. Собственный опыт показывает, что на употребление лексических единиц приходится наибольший процент ошибок на всех этапах обучения, и одна из причин этого заключается в неразработанности некоторых вопросов презентации лексики.

Презентация понимается нами как методический процесс работы над учебным материалом, содержанием которого является предъявление подлежащих усвоению незнакомых лексических единиц и их интерпретации, т.е. сообщение сведений о слове, которые позволяют пользоваться им для совершенствования всех предусмотренных программой речевых действий (например, о морфологических свойствах, значении слова, его словообразовательной структуре) [1].

Одной из главных опор, которую необходимо использовать при презентации, закреплении и активизации специальной лексики, как, впрочем, и общелитературной, должна стать системность. Специальная лексика вполне поддается тематико-понятийной организации, содержательным ядром которой должны явиться базисные термины. Такая концентрическая подача специальной лексики позволяет отработать различные связи базисного термина с остальными единицами [2].

Так, например, для иностранных студентов, изучающих текстильное производство, в частности текстильное материаловедение, предлагается следующая тематико-понятийная организация специальной лексики.

В макротеме «Классификация текстильных материалов» выделяются следующие темы: «Общая классификация текстильных материалов», «Классификация исходных текстильных материалов», «Классификация первичных и вторичных нитей». В свою очередь, тема «Классификация исходных текстильных материалов» подразделяется на несколько тем: «Натуральные текстильные волокна и элементарные нити», «Химические волокна и нити», «Искусственные волокна и нити», «Синтетические волокна и нити» [3]. Для изучения любой из названных микротем студентам предлагается схема классификации, в основе построения которой лежат стабильные классификационные категории:

<i>Классификационные категории</i>	<i>Что характеризует данная категория</i>
Тип	Определяет происхождение и способ получения исходных материалов.
Класс	Определяет, к каким химическим веществам относятся основные вещества материала.
Подкласс	Уточняет химические особенности основных веществ материала.
Группа	Определяет происхождение материала (животное, растительное, минеральное).
Подгруппа	Конкретизирует происхождение.

Род	Определяет вид сырья, из которого получают основное вещество материала, и текстильную структуру.
Вид	Дает название материала.
Разновидность	Перечисляет исходные материалы, но с отдельными отличиями в свойствах.

В данном случае базисными терминами являются слова *волокно*, *нить*, *мононить* и пр. Самостоятельная работа иностранных студентов над составлением таблиц, текстов-описаний с использованием подобного принципа классификации позволяет отрабатывать родовидовые связи базисных терминов с другим лексическим наполнением научного или учебного текста.

Работая над специальной лексикой, преподаватель-русист должен понимать, что ему отведена не роль репетитора – дать по просьбе преподавателя-предметника лексику очередного занятия. Оптимальное усвоение специальной лексики предполагает не только ее многократное повторение, но и введение слов в новые комбинации, пользование ими в условиях переменной ситуации. Употребление терминов в варьируемом окружении упрочивает запоминание и использование их в процессе коммуникации. Функциональность обучения, которой следует современная методика, требует формирования навыков на основе принципа «запоминай, употребляя», т.е. когда ведущим является не только знание слова, но и его назначение.

При обучении языковым и речевым особенностям употребления специальной лексики мы предлагаем иностранным студентам следующие позиции сопоставления лексики общелитературного языка и научного стиля речи.

1. Термин не имеет степени сравнения.

Ср. <u>Простыми нитями</u> называются такие, строение и состав которых одинаковы по всей длине ...	<u>Простое решение</u> ; <u>простая задача</u> (не сложные, не трудные; может быть проще, самыми простыми и пр.)
--	--

2. Терминологическая единица не содержит распространителя в виде наречия меры или степени.

Ср. Текстурированные волокна и нити обладают <u>высокой прочностью и эластичностью</u> .	В последние десятилетия техническая оснащённость текстильной отрасли достигла <u>очень высокого уровня</u> (весьма, <u>абсолютно</u> и пр.)
--	---

3. Имя прилагательное в терминологической единице не может занимать позицию после существительного, которое оно определяет.

Ср. <u>Эстетические показатели</u> характеризуют <u>эстетические свойства</u> продукции текстильной промышленности.	Воспитание чувства прекрасного, чувства красоты к художественному производству есть <u>воспитание эстетическое</u> .
---	--

Такой функционально-коммуникативный подход к различению лексики, как показывает практика, целесообразно применять уже на начальном этапе обучения.

Итак, методика обучения иностранных студентов специальной лексике на занятиях по научному стилю речи заключается, во-первых, в системности презентации, во-вторых, в организации этой лексики по тематико-понятийному принципу с выделением базисных терминов и, в-третьих, в функциональности обучения, формировании навыков на основе методико-педагогического принципа «запоминай, употребляя», т.е. когда ведущим является не только знание слова, но и его назначение.

Список литературы

1. Николаева О.А., Смирнова А.Н. Способы презентации терминологической лексики // *Lingua Academica: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: материалы III Всероссийской научно-практической конференции*. Ульяновск: Изд-во УлГУ, 2018. С. 131–136.
2. Николаева О.А. Специфика формирования терминологической компетенции у студентов-иностранцев текстильных специальностей // *Актуальные проблемы русского языка и культуры речи*. Под ред. Л.Н. Михеевой. Иваново: Изд-во ИГХТУ, 2014. С. 323–333.
3. Efimova O.G., Nikolaeva O.A., Kruglova E.N., Gusev B.N. Discussion of the technological characteristics of textile materials and products // *Известия высших учебных заведений. Технология текстильной промышленности*. Иваново: Изд-во ИвГПУ, 2004. С. 18–21.

Nikolaeva O. A.

FUNCTIONAL-COMMUNICATIVE APPROACH TO THE SPECIAL VOCABULARY PRESENTATION DURING TRAINING «SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH»

The article discusses the method of special vocabulary presentation in science speech style classes. The essence of the methodology is the organization of the studied discipline terminology according to the thematic and conceptual principle, the substantive core of which should be the basic terms. This technique makes a possibility of skills formation based on the «remember using» principle. That is, when the leader is not only knowledge of the word, but also its purpose.

Keywords: scientific style of speech, linguistic competence, terminology.

<https://doi.org/10.29003/m1910.978-5-317-06537-9/257-261>

Раушенбах Вера Борисовна
МГУ имени М.В. Ломоносова
Москва, Россия
vera.rauschenbach@mail.ru

БИОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ И МЕТОДЫ ИХ ОТРАБОТКИ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

В статье обсуждается специфика преподавания биологии иностранным студентам на начальном этапе обучения. Рассматриваются приемы и методы преподавания биологии, а также анализируются сложности, связанные с погружением студента в биологический материал. Приводятся примеры слов, словосочетаний и глаголов, которые можно использовать в начале обучения. Дается подробный анализ многих сложных биологических терминов, а также рекомендации по их отработке. В работе акцентируется внимание на проблемах, связанных с русским языком, в качестве примеров используются биологические термины.

Ключевые слова: глагол, падеж, предлог, прилагательное, синоним, словосочетание, существительное, числительное.

На начальном этапе обучения иностранных студентов важным моментом является погружение студента в лекционный материал по биологии. Необходимо отметить, что иностранные учащиеся заходят на предметы естественного цикла (в частности, на биологию) на 8–9-й неделе. К этому времени уровень подготовки студента по русскому языку

очень незначителен. Поэтому трудности заключаются в том, что студенты не только не знают биологии, но и не понимают русского языка.

Первые уроки по биологии проводятся по следующей схеме. Студенты делят тетрадь на две части: одна часть – это словарь биологических терминов, а другая часть – это тема урока. В словаре подробно разбираются слова, записывается их перевод, формы единственного и множественного числа.

Во время выполнения домашнего задания студент, разбирая тему урока, имеет перед глазами все слова, которые ему необходимы для отработки нового материала. Важно, что все новые термины и словосочетания по изучаемой теме собраны в одном месте, и учащемуся не надо искать их в другом словаре. Такая схема подачи нового материала помогает студенту быстрее выучить и запомнить новые слова и глаголы, а также использовать их при подготовке домашнего задания.

На начальном этапе обучения биологии приходится много времени уделять объяснению новых слов, их синонимов, а также применять наиболее простые глаголы, с которыми студент смог бы рассказать минимальный текст или ответить на самые простые вопросы.

В этой связи необходимо отобрать оптимальное количество глаголов для отработки начальных тем вводного курса. Самыми простыми конструкциями являются *это* и глагол *иметь* [1].

Это клетка. Это растение. Это животное.

Студенты легко усваивают эту конструкцию, так как в данном случае используется именительный падеж (№1). Многие учащиеся, знающие английский язык, быстро ориентируются, сравнивая эту конструкцию с английской *this is*.

Следующим важным глаголом является глагол *иметь*. В английском варианте этот глагол переводится как *to have*. Используя этот глагол, студенты могут многое рассказать и составить мини-тексты. Однако сложности заключаются в том, что после этого глагола необходимо применить Винительный падеж (4): кого? что?

Организм имеет разные органы. Клетка имеет клеточную стенку, ядро, цитоплазму, плазмалемму. Вирус имеет защитную оболочку.

Важно подчеркнуть, что если мы в жизни, в быту говорим: *у меня есть, у него есть, у них есть*, то в биологии чаще используется глагол *иметь*.

Гораздо позже мы вводим более сложные глаголы: *появляться, содержать, делить(ся), защищать, находиться* и др. [2].

Позвоночник человека является основой скелета.

Кровь содержит разные форменные элементы.

Все живые организмы делятся на три группы: вирусы, прокариоты и эукариоты.

Органоиды клетки находятся в цитоплазме.

Большие сложности вызывает у студентов применение Родительного падежа (2). В течение всего года мы работаем над этой проблемой. Теоретически они понимают падежи, но применить эти знания на практике и использовать их в рассказе или в устных ответах иностранным учащимся очень сложно.

Стенка (2) артерии имеет три слоя.

Тело (2) человека имеет органы и железы.

Сердце (2) человека имеет четыре камеры.

Причем мы объясняем, что если в предложении стоят рядом два существительных, то второе существительное всегда находится в Родительном (2) падеже. Однако, отрабатывая со студентами Родительный падеж, мы часто сталкиваемся с новыми проблемами, которые связаны со словами, имеющими беглый «о».

Например: *нос – носа; глаз – глаза, но рот – рта, рту, рты, ртом; позвонок – позвонки, позвонка, позвонку, позвонком; лоб – лба, лбы, лбом.*

Значительная часть учебного времени уделяется образованию прилагательных: *растение – растительная клетка; животное – животная клетка; ядро – ядерная мембрана; мозг – мозговой череп; лицо – лицевой череп.* Особые трудности вызывают прилагательные, которые образуются от слов, имеющих на конце слова согласные «к» или «ц». В данном случае идет замена на букву «ч». Например, *клетка – клеточная стенка; позвонок – позвоночное отверстие; наука – научный эксперимент; сердце – сердечный ритм* и др.

Подобные прилагательные обычно отрабатываются в домашних заданиях. Студенты сами должны образовать прилагательные от предлагаемых в упражнении существительных.

Эта работа может показаться не очень соответствующей вопросам биологии, однако она необходима студентам для более свободного владения языком специальности.

Важным моментом является также объяснение студентам большого количества синонимов в русском языке, что часто связано с большими сложностями при отработке той или иной темы. Рассмотрим некоторые примеры. На уроках русского языка студенты знакомятся со словом *еда*. Однако в биологии чаще всего используются синонимы: *пища – пищеварительная система, или питание – питательные вещества. Клетка питается, организм питается.*

Кроме того, в русском языке есть слова, которые имеют разное значение, но пишутся одинаково (омонимы). Этот момент также надо объяснять: например, *клетка – растительная, дом для птицы, грудная клетка.*

Кисть – винограда, кисть для рисования, часть руки.

Числительные – их отработке тоже необходимо уделить определенное время. В анатомии вопрос «сколько?» является очень важным. Поэтому студент должен научиться правильно называть числительные [3, 4].

Один позвонок, 21 позвонок, отросток; два, три, четыре позвонка, отростка; пять, шесть, много позвонков, отростков.

Одна кость, 21 кость, часть; две, три, четыре кости, части; пять, шесть, много костей, частей.

Одно ребро, 21 ребро, отверстие; два, три, четыре ребра, отверстия; пять, шесть, много ребер, отверстий.

В разделе «Анатомия и физиология человека» в названиях многих органов и мышц используются числительные в Родительном падеже [5, 6].

Например, *четырёхкамерное сердце, трёхстворчатый клапан, двуглавая мышца плеча, четырёхглавая мышца бедра.*

На мой взгляд, эти сложные названия необходимо давать студентам медицинского направления. Знание этой терминологии должно облегчить иностранным учащимся обучение на первом курсе медицинских вузов.

Образование новых, сложных слов также широко распространено в биологии. Эти слова часто состоят из двух-трех слов, с использованием соединительных гласных (*о, е, у*). Каждое из этих определений необходимо объяснить, разобрать, разделить на составные части. Для того чтобы иностранному студенту было легче запомнить новые, сложные термины, необходимо разобрать каждое слово и объяснить значение его составных частей [7]. Такой подход поможет учащемуся быстрее и легче освоить новый материал. Разберем этот момент на примерах:

корнеплод (корень+е+плод); кровообращение (кровь+о+обращение), полулунные клапаны (половина+у+луна); пищеварение (пища+е+варить); яйцеклетка (яйцо+е+клетка); газообмен (газ+о+обмен) и другие.

Часто в сложных словах используются предлоги или наречия: *подъязычная кость* (лежит под языком); *подчелюстные слюнные железы* (лежат под нижней челюстью); *поджелудочная железа* (лежит под желудком); *надпочечники* (лежат над почками); *надгортанник* (хрящ, который лежит над гортанью); *надколенник* (лежит над коленом); *межклеточное вещество* (лежит между клетками); *межреберные мышцы* (лежат между ребрами); *межкостная перепонка* (лежит между костями).

В анатомии очень во многих названиях участвует часть *-видная*. Студенты очень быстро запоминают такие определения. Например, *трапецевидная мышца* (вижу трапецию); *ромбовидная мышца* (вижу ромб); *зубовидный отросток* (вижу зуб); *щитовидная железа* (вижу щит); *перстневидный хрящ* (вижу перстень); *мечевидный отросток* (вижу меч) и многие другие.

Из рассмотренных примеров следует, что обучение биологии иностранных студентов связано с определенными трудностями, не только тематическими, но и языковыми. В освоении предмета «Биология» иностранным студентам помогает знание английского языка. Это связано с тем, что в названии многих терминов используется латинский язык, который очень близок по написанию к английскому языку. Наибольшие сложности испытывают китайские студенты: им и так трудно дается русский язык, а тут еще добавляются сложные названия и термины. В этой связи хотелось бы порекомендовать брать китайских студентов на обучение на больший срок (1,5 года).

В заключение хотелось бы отметить, что обучение предмету «Биология» иностранных студентов медико-биологического профиля на нашей кафедре имеет определенную специфику. Нельзя просто отчитать в аудитории ту или иную тему. Необходимо учитывать те особенности и проблемы, которые возникают у студентов во время работы в аудитории, и стараться максимально упростить подачу нового материала.

Список литературы

1. Козлов В.И., Гурова В.А. Анатомия человека. М.: Практическая медицина, 2018. 364 с.
2. Мустафин А.Г., Лагкуева Ф.К., Быстренко Н.Г. и др. Биология для поступающих в вузы. Москва, «Высшая школа», 1988. 478 с.
3. Раушенбах В.Б., Фадеева А.И., Шевырева В.В. Типовые глаголы и примеры их использования в текстах по биологии. М.: ЦМО МГУ, 2009. 44 с.
4. Раушенбах В.Б., Чивкунова О.Б. Сборник текстов по биологии. М.: ЦМО МГУ, 2013. 76 с.
5. Самусев Р.П. Атлас анатомии человека. М.: АСТ, Мир и образование, 2017. 704 с.
6. Фадеева А.И., Демьянова Л.Г., Фомичева Н.В. Биология для студентов-иностранцев подготовительных факультетов. Москва, «Высшая школа», 1992. 478 с.
7. Чебышев Н.В., Кузнецов С.В., Зайчикова С.Г. Биология. Пособие для поступающих в вузы. М.: РИА «Новая волна», 2018. 500 с.

Raushenbakh V.B.

BIOLOGICAL TERMS AND METHODS OF THEIR ELABORATION BY FOREIGN STUDENTS

The article discusses the specifics of teaching biology to foreign students at the initial stage of education. The methods and techniques of teaching biology are considered, as well as the difficulties associated with the student's immersion in biological material are analyzed. Examples of words, phrases and

verbs that can be used at the beginning of training are given. A detailed analysis of many complex biological terms is given, as well as recommendations for their elaboration. The paper focuses on the problems associated with the Russian language, using biological terms as examples.

Keywords: verb, case, preposition, adjective, synonym, phrase, noun, numeral.

<https://doi.org/10.29003/m1911.978-5-317-06537-9/261-264>

Сарычева Наталия Анатольевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

natasha30mar@mail.ru

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА РУССКОЙ ИСТОРИИ

В статье рассматриваются некоторые методы активизации познавательной деятельности иностранных учащихся при изучении отдельных тем в курсе русской истории.

Ключевые слова: познавательная деятельность, активизация учебного процесса, методы обучения, история.

Вопросы активизации обучения учащихся относятся к числу наиболее актуальных проблем. От качества учения как деятельности зависит результат обучения, развития и воспитания обучающихся. Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является активизация учения обучающихся. Ее особая значимость состоит в том, что учение направлено не только на восприятие учебного материала, но и на формирование отношения обучающегося к самой познавательной деятельности. В связи с этим возникают вопросы:

1. Каким образом активизировать обучающихся на занятиях по истории?
2. Какие методы обучения необходимо применять, чтобы повысить активность учащихся на занятиях по истории?

Единение чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности – это и есть познавательная деятельность. Она осуществляется на каждом жизненном этапе, а также через выполнение различных предметно-практических действий в учебном процессе.

Формирование умения осмысливать исторические события, адекватно воспринимать историческую информацию и анализировать действия отдельных исторических фигур, интереса к истории, к историческим событиям, происходящим в своей стране и мире, умения самостоятельно овладевать знаниями – это основная дидактическая задача при организации активной познавательной деятельности. Приведем несколько примеров решения этой задачи на занятиях по истории России.

При изучении темы «Россия накануне и во время Отечественной войны 1812 года» активизация познавательной деятельности проявляется среди других методов в анализе и реконструкции содержания исторической карты («Европа в годы завоевательных войн Наполеона»). При работе с картой студенты устанавливают: воюющие страны; территории, присоединенные к Франции в 1795–1811 гг.; государства, зависимые от Франции, и государства, союзные Франции; места крупных сражений 1812 г. В результате проделанной работы учащиеся объясняют ход военных действий французских войск и последствия завоевательных войн, которые привели к оккупации Францией ряда государств, к созданию империи Наполеона Бонапарта и краху этой империи в 1812 г.

Одной из форм организации самостоятельной деятельности учащихся при работе над данной темой может служить работа с текстом «Отечественная война 1812 года. Бородинское сражение». Учащиеся самостоятельно выделяют и устанавливают значение незнакомых слов: *империя, договор, коалиция, оборона, капитуляция, военачальник, захватнический, поражение, победа, тактика; подчинять – подчинить* (кого? что? кому? чему? *Россию – Франции*); *ослаблять – ослабить* (кого? что? *силы противника*); *разбивать – разбить* (что? *армию*); *охватывать – охватить* (что? *Москва была охвачена пожарами*); *грабить* (кого? *жителей*); *зимовать – перезимовать* (где? *в городе Смоленске*) и т.д. В процессе работы студенты проверяют, знают ли они следующие словосочетания: *отступить к Москве; партизанский отряд; национально-освободительная война; патриотический подъем; вести бои; стремиться к мировому господству; проводить захватническую политику; заключить договор; ослабить (усилить) силы противника; наступать вперед; отступить назад; потерпеть поражение; одержать победу* и т.д.

Студентам предлагается прочитать текст и ответить на следующие вопросы: Каковы были цели французского императора Наполеона Бонапарта? Какую армию создал Наполеон? Какова была тактика двух полководцев – Наполеона и Кутузова? Как называется главное сражение в Отечественной войне? Почему Кутузов решил оставить Москву? Каково было положение Москвы, после того как русские солдаты ушли отсюда? Каков был план Кутузова? Почему Франция потерпела поражение в войне 1812 г.? Каковы причины победы русской армии в войне 1812 г.? Какую роль сыграла Россия в разгроме наполеоновской Франции? – и т.д. Эти вопросы могут быть предметом обсуждения на уроке. Студентам можно предложить составить план-конспект рассказа о Бородинском сражении. Содержание рассказа становится объектом коллективного обсуждения и оценки.

В ходе изучения темы учащиеся составляют хронологическую таблицу «События Отечественной войны 1812 г.».

Годы	Основные события	Результаты

Составив таблицу, учащиеся проводят анализ ее содержания: выделяют важнейшие события, называют годы и места, где происходили эти события, подводят итоги Отечественной войны 1812 г. Результаты этой деятельности оформляются как устный или письменный рассказ, отражающий содержание изучаемых исторических событий. Можно организовать обсуждение, в ходе которого учащиеся осмысливают роль личности императора Наполеона Бонапарта, высказывают свое суждение о целях, характере, значении завоевательных войн.

Свою роль в формировании нравственных позиций в обучении играет внимание к изучению жизни и деятельности выдающихся полководцев александровской эпохи – М.И. Кутузова, П.И. Багратиона. В форме самостоятельной работы студентам можно предложить работу, например, с таким текстом: «Багратион Пётр Иванович – российский генерал, князь, герой Отечественной войны 1812 года. Потомок грузинского царского дома Багратионов. Пётр Багратион был рождён в 1765 году в Грузии, в столице – городе Тифлисе. Детские годы он провёл в родительском доме в Кизляре. Его первым учителем стал отец, отставной полковник российской армии. Отец Петра много рассказывал о героическом прошлом семьи. В дворянских семьях того времени мальчики с ранних лет воспитывались будущими воинами, готовыми отдать свою жизнь за Родину. Петр с ранних лет знал и гордился своими предками. Семейные традиции наложили отпечаток на формирование характера героя уже в детском возрасте.

Военную службу Пётр Багратион начал в 1782 году. Первый боевой опыт он приобрёл в военных действиях на территории Чечни. Багратион был захвачен в плен, но затем выкуплен царским правительством. Пётр Иванович был небогат, протекции не имел и к 30 годам, когда другие князья становились генералами, дослужился едва до майора. Участвовал в Итальянском и Швейцарском походах, в которых прославился как превосходный генерал. Багратион был хладнокровен в самых трудных ситуациях. Багратион – активный участник войны против Наполеона в 1805–1807 годах. Одновременно с армией Кутузова Багратион провел ряд успешных боёв. Он выступал сторонником привлечения к борьбе с армией Наполеона широких слоёв народа, был одним из инициаторов партизанского движения. При Бородино армия Багратиона отразила все атаки армии Наполеона. По традиции того времени к решающим сражениям всегда готовились как к смотру. Люди переодевались в чистое бельё, тщательно брились, надевали парадные мундиры, ордена, белые перчатки и т. д. С голубой андреевской лентой, с тремя звездами орденов Андрея, Георгия и Владимира видели полки Багратиона в Бородинском сражении. Это сражение стало последним в его славной боевой жизни. Багратион получил тяжелейшее ранение в ногу. 24 сентября 1812 года Пётр Иванович Багратион умер от гангрены, спустя 17 дней после ранения. В 1839 году прах князя Багратиона был перенесён на Бородинское поле.

Наполеон говорил о Петре Ивановиче Багратионе: «Генералов хороших у России нет, кроме одного Багратиона».

Русский генерал Ермолов оставил такое мнение о Багратионе: «С самых молодых лет Багратион был без наставника, не имел средств получить воспитание. Одарённый от природы замечательными способностями, остался он без образования и определился на военную службу. Он был бесстрашным человеком, равнодушным в опасности... Он был очень щедрый. Не скор на гнев, всегда готов на примирение. Не помнил зла, но помнил добро».

Багратион был награжден многими орденами. В память об этом человеке в Москве в 1999 году поставлен памятник. В Москве есть станция метро «Багратионовская» и торгово-пешеходный мост «Багратион», построенный в 1997 году через реку Москва. Багратиону посвящено много книг. Об этом выдающемся человеке был снят и фильм».

При обсуждении жизни и деятельности П.И. Багратиона на занятиях объектом обсуждения могут стать: качества личности, которыми обладал выдающийся полководец с позиций нравственных норм своего и нашего времени; цели, которые преследовал полководец; роль Багратиона в военной истории России. Студенты приобретают новые и лично значимые знания, изучают факты русской истории, устанавливают семейные и военные традиции, которые повлияли на формирование и становление личности Петра Багратиона.

Результатом таких практических разработок будет изучение исторического опыта России, стимулирование познавательного интереса обучающихся к изучению истории России, сопричастности к истории своей страны воспитание у обучающихся чувства патриотизма, любви к своей стране, к своим героям, к традициям, к истории.

Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
2. Грибов В.С. Методические рекомендации для учителей истории. М.: Академия педагогических наук СССР, 1988. 105 с.

*Saricheva N.A.***ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE STUDY OF THE COURSE OF RUSSIAN HISTORY**

The article considers some methods of activation of cognitive activity of foreign students in the study of certain topics in the course of Russian history.

Keywords: cognitive activity, activation of the educational process, teaching methods, history.

<https://doi.org/10.29003/m1912.978-5-317-06537-9/264-267>

Семина Александра Игоревна

Московский государственный педагогический университет

Москва, Россия

ai.semina@mpgu.su

ОБ ОПЫТЕ АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ПРЕДМЕТНО-ИНТЕГРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ В ГРУППАХ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДУЛЯ

В статье описывается опыт внедрения модели предметно-интегративного обучения научному стилю речи РКИ в группы физико-математического модуля МПГУ этапа предвузовской подготовки. В работе отражены основные этапы модели, представлены результаты педагогического эксперимента и отношение самих учащихся к организации подобной формы учебной деятельности.

Ключевые слова: РКИ, предвузовская подготовка, язык для специальных целей, научный стиль речи, физико-математический модуль.

Объем образовательного экспорта в России ежегодно увеличивается, и, согласно проекту «Экспорт образования» [1], к 2025 г. количество иностранных учащихся в российских вузах должно увеличиться минимум вдвое. В свою очередь, такое увеличение иностранных студентов является серьезным испытанием для преподавателей русского языка как иностранного. Поскольку значительная часть иностранцев планирует обучение на русскоязычных программах высшего образования, но при этом на момент выбора направления обучения еще не владеет русским языком (вообще или в достаточной для дальнейшего обучения степени), перед преподавателями этапа предвузовской подготовки стоит серьезная задача: за очень сжатые сроки обеспечить их общим уровнем владения русским языком не ниже ТРКИ-1. Помимо этого обычно со второго семестра обучения на подготовительном факультете вводится предмет «Научный стиль речи», при обучении которому слушателей часто объединяют в модули в зависимости от будущего профиля обучения. Предполагается, что такая форма организации учебной деятельности должна обеспечить учащихся базовыми знаниями по лексике и грамматике для дальнейшего обучения на программах ВО. Однако, как показывает практика, на первом курсе иностранные студенты, особенно технических специальностей, испытывают значительные трудности в обучении на русском языке – как раз по причине низкого уровня сформированности языковых знаний и умений для специальных целей.

Отсутствие должной преемственности между программами подготовительных отделений и высшего образования объясняется целым комплексом причин, начиная от различий в профилях обучения самих преподавателей РКИ (которые чаще всего не имеют отношения к предметам естественнонаучного и инженерного профиля) и учащихся, за-

канчивая нехваткой часов, учебных пособий и, самое главное, отсутствием официальных документов, содержащих в себе основные стандарты по РКИ в соответствии с будущим профилем обучения.

На наш взгляд, отсутствие должного ориентирования на практику и взаимодействия с преподавателями-предметниками – основные причины того, что в большинстве случаев обучение языку для специальных целей изолировано от основных учебных предметов, соответствующих будущему профилю обучения. В основу нашего исследования легло утверждение известного педагога и психолога А.Н. Леонтьева, считавшего, что «понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает» [2: 153]. Автором изучены наиболее популярные существующие на сегодняшний день формы интеграции языка и учебного предмета, а также сделан вывод о том, что каждая из рассмотренных моделей либо не эффективна, либо трудна в организации. Разработана и апробирована комплексная двухэтапная модель обучения учащихся физико-математического модуля МПГУ научному стилю речи, где основным инструментом интеграции является технология смешанного обучения.

Первый этап разработанной модели предполагает интеграцию обучения РКИ и учебному предмету силами преподавателя-русиста. Он по содержанию соответствует вводно-предметному курсу по математике и физике и представляет собой знакомство с элементарными лексическими единицами и грамматическими конструкциями («умножить», «разделить», «прибавить», «сила» и т.д.). Нам представляется нецелесообразным введение лекций по предмету одновременно с введением занятий по научному стилю речи – по причине того, что к этому моменту учащиеся еще не могут в должной степени понимать, о чем говорит лектор, а потому курс имеет низкую практическую ценность. С изучением последующих языковые трудности постепенно накапливаются, создавая эффект «снежного кома». Таким образом, на первом этапе разработанной модели преподаватель русист осуществляет постепенную подготовку учащихся к восприятию лекций по предмету. Это обеспечивается путем просмотра небольших отрывков лекций и выполнения заданий по ним, а также использования аутентичных материалов (заданий из сборников задач по математике и физике) для отработки содержания вводно-предметного курса. Сам образовательный процесс был построен по принципу «Перевернутого класса» (Flipped Classroom). Дистанционное выполнение заданий, направленных на отработку и закрепление грамматического и лексического материала, на электронной образовательной платформе MOODLE позволяет освободить достаточное количество времени для вывода полученных языковых знаний в речь.

На втором этапе начинается более детальное изучение грамматических конструкций, а также вводятся лекции по предметам. И так же, как и на предыдущем этапе, часть домашней работы выполняется на электронной платформе MOODLE. Особенностью данного этапа является то, что, в отличие от традиционной формы обучения научному стилю речи на программах ПО, занятия по языку и предмету интегрируются при помощи технологии смешанного обучения. Преподаватель-предметник дает слушателям задания, часть которых предполагает видео/текстовой комментарий в ходе решения задачи. Данные задания просматривают как преподаватель-предметник, с точки зрения правильности выполнения задания, так и преподаватель РКИ с точки зрения грамматики. Такая форма организации учебного процесса позволила, с одной стороны, повысить мотивацию учащихся, обеспечив применение на практике полученных знаний по русскому языку, а, с другой стороны, послужила хорошим инструментом обратной связи для преподавателя РКИ: он получил возможность увидеть реальные языковые потребности учащихся, а также скорректировать программу курса.

По итогам апробации представленной модели проведен педагогический эксперимент, в ходе которого удалось доказать эффективность разработанной предметно-интегративной модели. Более подробные результаты педагогического эксперимента представлены в другой публикации автора, а потому мы не будем их дублировать [3]. Отметим лишь то, что учащиеся экспериментальной группы, будучи студентами не технического вуза, справились с результатами контрольного тестирования лучше, чем значительная часть учащихся подготовительных отделений технических вузов.

Опрос, проведенный среди учащихся экспериментальной группы, показал, что иностранным слушателям понравилась использованная модель. Все они сошлись во мнении, что такая модель обучения способствовала улучшению понимания речи на слух и развитию навыков говорения. Учащимся было интересно выполнять задания из аутентичных источников на уроках, посвященных изучению научного стиля РКИ. На вопрос «Что бы вы хотели изменить в занятиях по модулю?» половина группы ответили, что ничего не хотели бы менять, в то время как ряд других слушателей выразили пожелание иметь занятия по научному стилю речи чаще одного раза в неделю, равно как и занятия по предмету. Также часть студентов пожелали иметь еще больше практики говорения и просмотров аутентичных видеоматериалов.

Таким образом, согласно результатам педагогического эксперимента и опроса учащихся, можно утверждать, что разработанная комплексная двухэтапная модель предметно-интегративного обучения эффективна и интересна учащимся. При этом ее реализация не требует решения серьезных административных вопросов и избегает трудностей интеграции языка и учебного предмета, вызванных различиями профилей подготовки преподавателя РКИ и учащихся.

Список литературы

1. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с.
2. Постановление Правительства РФ от 8 мая 2019 г. № 569 «Об утверждении Правил предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета на реализацию отдельных мероприятий федерального проекта "Экспорт образования" национального проекта "Образование"» // СПС КонсультантПлюс// Опубликовано 25.05.2019 на интернет-портале правовой информации <http://www.consultant.ru/>
3. Семина А.И. Смешанное предметно-интегрированное обучение русскому языку как иностранному обучающихся физико-математического модуля на этапе довузовской подготовки / Общество: социология, психология, педагогика. Красноярск: ИД «Хорс», 2019. № 10 (66). С. 145–149.

Semina A.I.

ABOUT THE EXPERIENCE OF SUBJECT-INTEGRATED RUSSIAN SCIENTIFIC LANGUAGE TEACHING MODEL APPROBATION AMONG THE PHYSICS AND MATHEMATICS GROUPS

The article describes the experience of the implementation of the model of subject-integrated Russian language scientific register teaching the physics-mathematics groups of the preuniversity programs at MPSU. Moreover, the paper reveals the main stages of the model and represents the results of the pedagogical experiment and the opinion of the students towards this form of teaching.

Keywords: Russian as a foreign language, language for specific purposes, pre-university studying, scientific register, physics-mathematics module.

<https://doi.org/10.29003/m1913.978-5-317-06537-9/267-269>

Сергеева Ольга Евгеньевна

МГТУ им. Н.Э. Баумана

Москва, Россия

oven2015@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ УЧЕТЕ БУДУЩЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматриваются вопросы обучения лексике технических специальностей на подготовительных отделениях технического вуза, решения задачи систематизации теоретических методических аспектов в соответствии с теорией комбинированной модели обучения.

Ключевые слова: модернизация образования, обучение в технических вузах, русский как иностранный.

В условиях всесторонней и глубокой модернизации преподавания в средней и высшей школе, в том числе и обучения русскому языку как иностранному, актуальной является проблема повышения эффективности обучения и его оптимизации. Необходимость модернизации образования с помощью новых методов и приемов с использованием современных технологий и новых методических принципов получила мощный импульс для своего решения в связи с включением России в единое европейское образовательное пространство, последовавшее за подписанием Болонского соглашения.

В современном мировом сообществе тенденции к взаимовыгодному сотрудничеству между различными странами диктуют особое отношение к уровню владения иностранными языками. Ежегодно большое количество студентов обучается в технических и гуманитарных вузах России для получения престижных специальностей, а впоследствии для установления прочных деловых контактов с иностранными коллегами.

С 1992 г. в России разрабатывается концепция уровней владения русским языком как иностранным, приближенная к европейской концепции и создающая предпосылки для интеграции российской системы образования в европейское образовательное пространство.

Проблема оптимизации обучения русскому языку как иностранному учащихся технического профиля в условиях подготовительных отделений вузов России делает научные исследования в данной области теоретически значимыми по целому кругу методических и практических вопросов.

Использование комбинированной модели обучения РКИ иностранных студентов, позволяет свести к минимуму наличие в письменной и устной речи учащихся различных видов ошибок, влекущих за собой возникновение коммуникативных неудач, которые могут привести в будущем к полному или частичному непониманию намерений участников коммуникации.

В настоящий момент в теории межкультурной коммуникации отсутствует единый взгляд на междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса и связанные с этим проблемы, что определяет актуальность такого исследования,

которая заключается в решении задач по составлению и применению материалов для работы с иностранными учащимися технического профиля на определенных этапах обучения.

Возникает задача систематизации теоретических аспектов вопроса, связанного с проблемой унификации занятий при изучении неродного языка, а также с определением основных дефиниций и положений из теории обоснования комбинированной модели обучения.

Во-первых, рассматривая данную проблему, следует проанализировать этапы и уровни владения русским языком как иностранным, а также определить место начального этапа обучения в системе образования в высшем учебном заведении. Не лишним будет также рассмотрение исторических фактов из создания подготовительных факультетов в различных вузах России. Следует учитывать учебную и методическую литературу за период с 1945 г. и до наших дней, чтобы проследить поступательный ход развития методической мысли, характеризующей содержание обучения РКИ в условиях довузовской подготовки.

Что касается языка специальности как объекта обучения, нужно остановиться на описании: а) структурных компонентов содержания образования: языкового материала, знаний, навыков, умений, компетенций, тематики, текстов, используемых при обучении языку специальности; б) четырех объектов обучения/усвоения. Первого: языка специальности – профессиональных знаний – языковой компетентности; второго: речи – навыков – речевой компетентности; третьего: учебно-профессиональной учебной деятельности – умений – учебно-профессиональной компетентности; четвертого: культуры – межкультурного общения; в) содержания объекта обучения: языкового, профессионального, общеобразовательного; г) а также учет взаимосвязей учебных предметов и проблемы генерализации структуры содержания образования; д) синхронной и диахронной межпредметной координации.

На начальном этапе требуется описание самого акта обучения языку специальности, т.е.: а) его функций; б) характеристик процесса обучения: целевого; стимулирующе-мотивационного; содержания обучения, которое определяется учебным планом, государственными программами; контрольно-регулирующего; оценочно-результативного компонентов обучения; в) концепции гибкого междисциплинарного интегративно-модульного развивающего обучения; г) основных подходов и принципов построения модели; модели обучения на начальном этапе; д) трех моделей обучения: сознательно-практической (СПМО); коммуникативной (КМО); комбинированной (КБМО).

Принцип учета специальности, связи с содержанием самого предмета и соответствия программе обучения требует уделять особое внимание дифференциации профессиональной лексики. При этом следует подчеркнуть, что систематическое тестирование знаний учащихся в процессе овладения языком – эффективное средство самоанализа коммуникативной компетенции студентов. Положительные результаты достигаются при наличии стимула и умения самостоятельно пополнять и совершенствовать свои знания, а также при положительной мотивации учащихся к изучению предмета, которая должна поддерживать групповую и самостоятельную работу.

Подводя итог вышесказанному, следует подчеркнуть, что обучение РКИ на начальном этапе в техническом вузе становится оптимальным, интенсивным и разнообразным при условии использования элементов лексических заданий и речевых упражнений, которые помогают учащимся не только понять говорящего, но и правильно отреагировать на его вопросы и предложения. Благодаря чему происходит акт речевой коммуникации. Успех доказывает правильность выбора методических приемов для лучшей речевой адаптации студентов-иностранцев, обучающихся в вузах России.

Список литературы

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения разговорной речи на русском языке: Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. 256 с.
2. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в методике преподавания русского языка как иностранного// Русск. яз. за рубежом. 1985. № 5. С. 54–60.
3. Миньяр-Белоручева А.П. Англо-русские обороты научной речи. М., 2005.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002. 396 с.
6. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: Обзор основных направлений методической мысли в России / Под ред. Л.В. Московкина. СПб., 2008.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
8. Materials Development in Language Teaching / Ed. by B. Tomlinson. Cambridge University Press, 1998. 368 p.

Sergeeva O.E.

ON THE ISSUE OF TAKING INTO ACCOUNT THE FUTURE SPECIALTY OF FOREIGN STUDENTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF THE PREPARATORY DEPARTMENT OF A TECHNICAL UNIVERSITY

The article discusses the issues of teaching vocabulary of technical specialties at the preparatory departments of a technical university. The solution to the problem of systematization of theoretical methodological aspects, following the theory of a combined learning model.

Keywords: modernization of education, training in technical universities, Russian as a foreign language.

<https://doi.org/10.29003/m1914.978-5-317-06537-9/269-274>

Степаненко Елена Викторовна
stepanenko.ei@yandex.ru

Степаненко Игорь Тимофеевич
ask-igor@yandex.ru

Тамбовский государственный технический университет
Тамбов, Россия

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И РЕЙТИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем современного общества. Разработка новых и совершенствование уже имеющихся методов происходит в системе образования постоянно. В настоящее время на первый план выходят образовательные технологии. При подготовке иностранных граждан по дополнительным общеобразовательным программам, обеспечивающим их готовность к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, в Тамбовском государственном техническом университете на кафедре «Общетеоретические дисциплины» активно используются информационные и рейтинговые тех-

нологии. В настоящей статье рассматриваются вопросы применения электронных учебных пособий, мультимедийных электронных пособий и словарей, балльно-рейтинговой системы. Также обсуждаются возможные перспективы дальнейшего использования при обучении иностранных граждан таких технологий, как сервисы распознавания речи и речевые синтезаторы.

Ключевые слова: образовательные технологии, информационные технологии, рейтинговые технологии, обучение иностранных граждан.

Постоянное развитие общества и общественных отношений является следствием развития и внедрения разнообразных технологий и очередным толчком для дальнейшего совершенствования этих технологий. Вместе с развитием и изменением общества меняются потребности и требования ко всем участникам общественных отношений. И неизбежно изменяется, развивается и совершенствуется система образования. Перед образовательными учреждениями ставятся вопросы качественной подготовки высококвалифицированных специалистов.

Вопросы повышения качества образования постоянно являются актуальными. Педагоги, психологи, методисты не перестают разрабатывать новые и совершенствовать уже имеющиеся методы повышения эффективности учебного процесса. В настоящее время на первый план выходят образовательные технологии.

Образовательная технология – новейшее направление в педагогике, которое характеризуется наличием комплекса методов, средств и приемов, направленных на повышение эффективности образовательного процесса и его результатов [4]. В любое время в образовательной практике существовало большое количество новых и эффективных для данного этапа развития общества технологий. Часть из них считалась наиболее популярными и эффективными. В настоящее время к подобным технологиям можно отнести информационные технологии и тесно связанные с ними рейтинговые технологии.

Информационные технологии (ИТ) являются актуальными и активно используются практически во всех сферах общества. В основе ИТ в образовании лежат как информационные, так и компьютерно-программные средства обработки и представления учебной информации.

При обучении иностранных граждан на подготовительных отделениях основные средства и условия использования информационных технологий в образовательном процессе приобретают свои нюансы. Остановимся подробнее на примере опыта работы кафедры «Общетеоретические дисциплины» Тамбовского государственного технического университета, где начиная с 2010 г. ведется работа по созданию и активному использованию в учебном процессе информационных компьютерных технологий.

Данный вид образовательных технологий заслужил популярность благодаря использованию новейших достижений в области компьютеризации, ознакомлению обучаемых с этими достижениями, адаптации процесса обучения к индивидуальным особенностям субъектов и объектов учебного процесса, повышению эффективности образовательного процесса.

Те иностранные граждане, кто не имел опыта работы с компьютером, получают его в процессе использования мультимедийных учебных пособий по вводным курсам [2, 8, 11]. Особенностью этих пособий является наличие большого количества иллюстративного материала, переводов, а также звукового сопровождения изучаемого текста (рис. 1).



Рис. 1. Мультимедийные пособия по вводным курсам

Те иностранные учащиеся, кто уже имеет опыт работы за компьютером, совершенствуют его и знание русского языка в этой области, поскольку основное программное обеспечение, которое используется в учебных заведениях, русскоязычное. И здесь идет активное использование интернет-ресурсов с переводчиками и выработка умения выбирать адекватный к текущему моменту вариант перевода. Кроме того, навыки использования специализированных русскоязычных интернет-ресурсов, научных публикаций, иностранные граждане приобретают при работе над мини-проектами по изучаемым предметам.

При изучении специальных дисциплин большую помощь оказывают разработанные на кафедре мультимедийные словари [6–7]. Кроме звукового сопровождения и иллюстраций к понятиям по выбранным дисциплинам, словари содержат примеры использования терминов, а также задания для самостоятельной работы и проверки знаний по соответствующим дисциплинам (рис. 2).

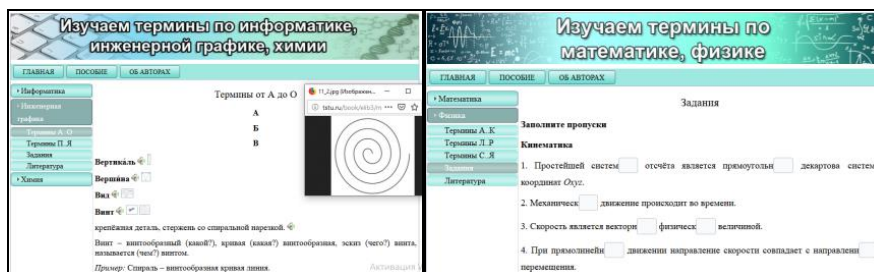
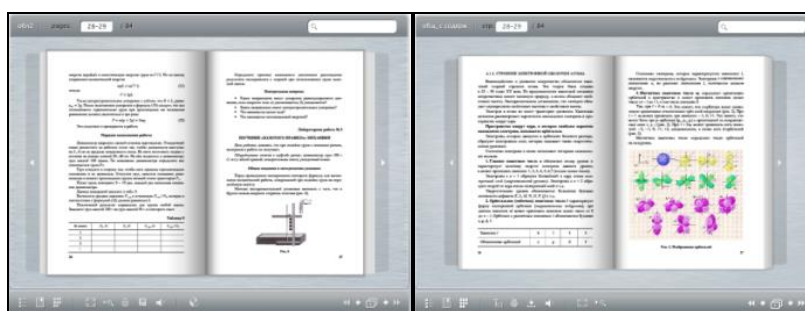


Рис. 2. Мультимедийные словари «Изучаем термины»

При изучении различных дисциплин также активно используются электронные учебные пособия [3, 5, 9, 12], которые можно загрузить со страницы университета (рис. 3).



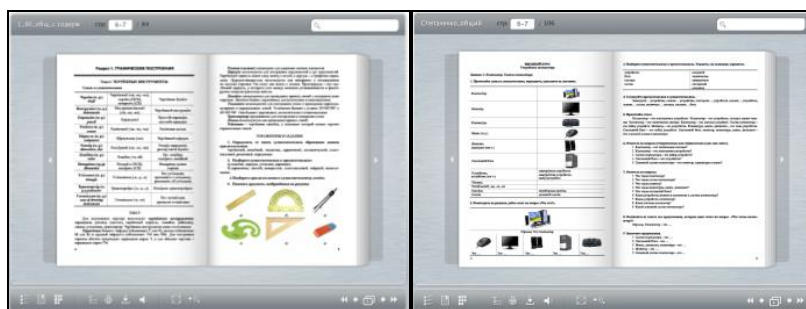


Рис. 3. Электронные учебные пособия

Кроме того, при работе с небольшими по численности группами все большую популярность приобретает использование различных социальных сетей и мессенджеров [1].

Безусловно, использование ИТ в учебном процессе на подготовительных факультетах помогает адаптации иностранных граждан и их дальнейшей учебе в университете, поскольку учебный процесс неразрывно связан с информационной средой университета. Сюда относятся личные кабинеты студентов, электронные библиотечные системы, системы компьютерного тестирования и балльно-рейтинговые системы (БРС) оценки знаний.

Рейтинговые технологии – это еще один вид образовательных технологий, ставший в настоящее время популярным. Эти технологии направлены на повышение качества обучения за счет внедрения рейтинговой (балльной) оценки достижений учащихся [4]. Условием для использования БРС является построение образовательного процесса по модульному принципу. При обучении иностранных граждан специальным дисциплинам на подготовительных факультетах курсы условно делятся на вводный (вводно-предметный) и основной, что уже является свидетельством модульности построения учебного процесса. Одной из особенностей рейтинговой технологии является то, что во время обучения преподаватель определяет количество контрольных точек и формы мероприятий текущего и рубежного контроля, распределяет баллы по видам и уровню сложности этих мероприятий, разрабатывает критерии и шкалу оценивания качества выполнения заданий, назначает минимальное количество баллов, которое необходимо, чтобы студент был допущен к промежуточной аттестации [10].

На данный момент практически завершается первый этап создания мультимедийных пособий по дисциплинам кафедры: математике, физике, информатике, химии, инженерной графике, географии.

Следующим шагом в применении ИКТ в учебном процессе может быть использование программного продукта, направленного на повышение качества говорения иностранных слушателей.

Традиционно в качестве объекта, оценивающего правильность произношения на языке, выступает человек (преподаватель). Лингафонный кабинет частично выполнял эту задачу.

Нам представляется, что возможно создание программного продукта, который способен сравнить произношение говорящего с эталонным произношением и оценить степень отклонения по некоторой шкале. Методика его использования может быть самой разной: и применение на занятиях, и особенно использование при самостоятельной работе.

В принципе подобные программы существуют. Но оценить их качество мы не можем. И для использования в учебном процессе вузов они недоступны. Так же как практически недоступны и качественные синтезаторы голосовых сообщений.

Создание такого программного продукта требует больших затрат времени, специальных знаний, финансов и практически невозможно в нашей педагогической среде. Это задачи, в частности, связанные с распознаванием голосовых сообщений и т.д.

Поэтому мы выступаем с предложением о централизованном решении проблемы создания программного продукта оценки качества говорения и поставках его в вузы.

Список литературы

1. Власова Н.А. Использование мессенджеров как обучающей среды в преподавании РКИ: основные методические принципы и приемы / Н.А. Власова // III всеросс. науч.-практич. конф. «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (20–21 сентября 2018 г., Москва): Сборник статей / Отв. ред.: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. С. 170–175.
2. Математика. Вводный курс [Электронный ресурс, мультимедиа]: учебное пособие / Е.В. Степаненко, И.Т. Степаненко, Т.В. Губанова, Н.Ю. Федорова. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2016. Загл. с экрана. URL: <http://tstu.ru/book/elib3/mm/2016/stepanenko/> (дата обращения: 10.09.2019).
3. Седова Н.В. Инженерная графика. Учебное пособие / Н.В. Седова. Тамбов. Издательство ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2017.
4. Справочник. Педагогика. Виды образовательных технологий [электронный ресурс] URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/vidy_obrazovatelnyh_tehnologiy/ (дата обращения: 05.09.2019).
5. Степаненко Е.В. Информатика. Учебное пособие / Е.В. Степаненко, И.Т. Степаненко, Е.А. Нивина. Тамбов. Издательство ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2018.
6. Степаненко И.Т. Изучаем термины по информатике, инженерной графике, химии [Электронный ресурс, мультимедиа]: учебно-методический комплекс / И.Т. Степаненко, Н.В. Седова, Е.В. Степаненко, Н.Ю. Федорова, О.А. Шеина. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2017. URL: <http://tstu.ru/book/elib3/mm/2017/stepanenko/> (дата обращения: 10.09.2019).
7. Степаненко И.Т. Изучаем термины по математике, физике [Электронный ресурс, мультимедиа]: учебно-методический комплекс / И.Т. Степаненко, А.Н. Ветров, Н.В. Седова, Е.В. Степаненко, Н.Ю. Федорова, О.А. Шеина. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2018. Загл. с экрана. URL: <http://tstu.ru/book/elib3/mm/2018/stepanenko/> (дата обращения: 10.09.2019).
8. Степаненко И.Т. Физика. Вводный курс [электронный ресурс, мультимедиа]: учебное пособие / И.Т. Степаненко, Е.В. Степаненко. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2015. Загл. с экрана. URL: <http://tstu.ru/book/elib3/mm/2014/Stepanenko/> (дата обращения: 10.09.2019).
9. Степаненко И.Т. Физика. Механика. Законы идеальных газов. Постоянный электрический ток. Оптика. Практикум / И.Т. Степаненко. Тамбов: Издательство ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2014.
10. Шеина О.А. Балльно-рейтинговая система в оценке образовательной деятельности иностранных слушателей подготовительных отделений / О.А. Шеина, Н.В. Седова // «Международное образование и сотрудничество», матер. V междунар. науч.-практич. конф. «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан». М.: МАДИ, 2017. С. 505–510.
11. Шеина О.А. Химия [Электронный ресурс, мультимедиа]: учебное пособие / О.А. Шеина. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2015. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Загл. с экрана. URL: <http://www.tstu.ru/book/elib3/mm/2015/sheina> (дата обращения: 10.09.2019).

12. Шеина О.А. Химия. Основной курс. Учебное пособие / О.А. Шеина, И.Т. Степаненко. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2016.

*Stepanenko E.V.
Stepanenko I.T.*

INFORMATION AND RATING TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN CITIZENS TO GENERAL THEORETICAL DISCIPLINES

Improving the quality of education is one of the pressing problems of modern society. The development of new and improvement of existing methods is ongoing in the education system. Currently, educational technology is coming to the fore. In preparing foreign citizens for additional general education programs that ensure their preparation for mastering professional educational programs in Russian, information and rating technologies are actively used at the Department of General Theoretical Disciplines at the Tambov State Technical University. This article discusses the use of electronic textbooks, multimedia electronic manuals and dictionaries, point-rating system. Possible prospects for further use in training foreign citizens of technologies such as speech recognition services and speech synthesizers are also discussed.

Keywords: educational technology, information technology, rating technology, training of foreign citizens.

<https://doi.org/10.29003/m1915.978-5-317-06537-9/274-276>

*Табоякова Юлия Викторовна
Саратовский государственный технический
университет им. Ю.А. Гагарина
Саратов, Россия
tabojakova@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО ЗАПАСА В ПРОЦЕССЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН (В РАМКАХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА)

В статье рассматривается необходимость формирования терминологического запаса, обеспечивающего возможность коммуникации в учебно-профессиональной сфере, в процессе предвузовской подготовки иностранных граждан, ориентированных на поступление в технический вуз. Язык специальности представляется основой, на которой базируется преподавание специальных предметов определенных направлений подготовки.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, язык специальности, компетенции, научный стиль, термин, коммуникация.

В качестве предмета обучения иностранных слушателей на предвузовском этапе выступает не только русский язык в целом как язык, на котором будет строиться весь образовательный процесс, но и профессионально ориентированная речь на русском языке с учетом выбора будущей специальности [1: 30]. Для этого иностранным учащимся необходимо овладеть навыками речевой коммуникации в профессиональной сфере и особенно лексической ее составляющей – терминами. Если общеупотребительную лексику иностранец способен усвоить из языковой среды, в которой он находится (общение с носителями языка), то усвоение научной речи и лексики, ограниченной в употреблении, возможно исключительно на аудиторных занятиях.

Принимая во внимание современные требования к подготовке будущего специалиста, нужно иметь в виду, что овладение языком специальности подразумевает развитие целого комплекса компетенций: познавательной, регулятивной, информационной, культурологической и, безусловно, коммуникативной, что позволяет иностранному учащемуся удовлетворять коммуникативные потребности, необходимые ему в учебной, а в дальнейшем и профессиональной сфере.

Проблема овладения языком специальности на предвузовском этапе подготовки – одна из самых обсуждаемых проблем в методике преподавания РКИ. Особенности обучения научному стилю, а также исследование научного текста, его структурных и коммуникативных особенностей представлены в трудах О.А. Лаптевой, Г.А. Битехтиной, А.А. Леонтьева, Л.П. Клобуковой, В.Г. Костомарова, И.Р. Гальперина и многих других исследователей. Кроме того, существует ряд узкоспециальных учебно-методических пособий для иностранцев, поступающих в российские вузы [2].

Научный тест по специальности (адаптированный и аутентичный) является необходимым элементом при подготовке будущего специалиста, так как любой текст – это пример функционирования изучаемого языка, как живого разговорного, так и языка специальности, а регулярная, поэтапная работа с текстом, безусловно, повышает интерес к изучаемому материалу и формирует необходимые языковые навыки будущего студента. Кроме того, формирование активного терминологического запаса тесно связано с подборкой преподавателем необходимого текстового материала. Выбор тестов для изучения бывает затруднен тем, что в группе могут находиться учащиеся, ориентированные на разные направления подготовки. В рамках рассматриваемого технического вуза наиболее востребованные в настоящее время направления – это нефтегазовое дело, мехатроника и робототехника, биотехнические системы и технологии, реже – информационные системы и технологии и электроэнергетика. Объединяющим звеном могут выступать вступительные испытания, общие для всех направлений подготовки, а именно дисциплины физика и математика, на терминологию которых делается основной упор. Тщательно разработанные программы вступительных экзаменов ориентируют преподавателя русского языка на подготовку иностранных учащихся к поступлению в вуз. Кроме того, студенты первого курса должны иметь представления о жанрах письменной и устной научной речи, а также быть готовыми к участию во всех формах учебных занятий: лекционных (слушание, конспектирование), семинарских (обсуждение, выступление с докладом, подготовка презентаций), к самостоятельному прочтению учебной литературы, что невозможно без знания необходимой терминологии.

Говоря о терминологичности научного стиля в целом, нужно учитывать тот факт, что подборка необходимой терминологии должна быть соотнесена с программным материалом. Необходимо составление терминологического словаря (возможно, в виде тезауруса, включая все возможные лексические варианты) по выбранному направлению или профилю для изучения общенаучных и узкоспециальных терминов на примере научных текстов. В этом, безусловно, могут помочь глоссарии, размещенные преподавателями-предметниками в информационно-образовательной среде вуза, и сами обучающиеся, заинтересованные в продуктивной совместной работе с преподавателем.

Знакомясь с текстами по специальности, решая профессиональные задачи, студент должен научиться «идентифицировать научное понятие» [3: 168] (соотнести его со словом на родном языке), давать определение процессу или объекту, определять его свойства, состояния и т.д. Помощниками в этом выступают основные конструкции научного стиля (например, *что является чем, что состоит из чего*), словообразовательные модели (например, *симметрия-симметричность*), т.е. необходимо выстроить грамматическую ба-

зу, на которой впоследствии будет крепиться лексическое наполнение, формироваться активный терминологический запас.

В заключение хотелось бы отметить, что только комплексный подход к обучению языку специальности, слаженная, оптимизированная работа преподавателя русского языка и преподавателя-предметника приведет к успешной реализации образовательной программы, позволит сформировать у учащегося необходимый лексический (и в том числе терминологический) запас и повлияет на продуктивность процесса обучения.

Список литературы

1. Выходцева И.С., Любезнова Н.В. Научный стиль речи на довузовском этапе // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность // Сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов в 2 ч. Ч. 1. Москва: РУДН, 2017. С. 167–170.
2. Готовимся учиться в техническом вузе: учеб. пособие / Г.И. Кутузова, В.В. Стародуб, И.И. Баранова, И.А. Гладких, Л.Г. Кунина, М.А. Соколова, Л.Е. Соловьева / под ред. Г.И. Кутузовой. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008.
3. Сурыгин А.И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях. СПб, 2000. С. 30.

Taboyakova U.V.

FORMATION OF ACTIVE TERMINOLOGICAL VOCABULARY IN THE PROCESS OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION OF FOREIGN CITIZENS (WITHIN THE FRAMEWORK OF THE TECHNICAL UNIVERSITY)

The article describes the necessity of the active terminological vocabulary formation which provides communication in the vocational sphere and in the process of pre-university education of foreign citizens who aim to enter a technical university. The language of the specialization is a basis for teaching specialized subjects of definite training branches.

Keywords: Russian as a foreign language, the language of the specialization, competencies, scientific style, a term, communication.

<https://doi.org/10.29003/m1916.978-5-317-06537-9/276-282>

Шустикова Татьяна Викторовна
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
shoustikova@yandex.ru

ЛИНГВОПРЕДМЕТНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОРДИНАТОРОВ (ПРЕДВУЗОВСКИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ)

Увеличение количества ординаторов, получивших общее медицинское образование на родине и желающих учиться в России, обосновывает актуальность проблематики совершенствования методики их обучения РКИ, научному стилю речи и формирования основ русскоязычной профессиональной коммуникативно-речевой компетентности. Статья представляет опыт работы с ординаторами на кафедре русского языка № 2 РУДН. Анализ многоаспектной литературы и ре-

альных условий клинической практики ординаторов в первые месяцы послужили основанием для выделения трех обучающих модулей.

Первый модуль: формирование общей лингвопредметной компетенции ординаторов по профилю «Медицина. Биология» по сквозной Программе для подфака и медфака. Ей соответствует кафедральный учебный комплекс из 14 компонентов. Книги для студентов имеют 2 грифа УМО: «Педагогическое образование» (2013) и «Медицинские науки» (2019). Второй модуль: «Общая профессионально ориентированная подготовка ординаторов к клинической практике». Третий модуль: «Индивидуальная подготовка к клинической практике»: тексты по гинекологии, нейрохирургии и т.д. Все модули обеспечены учебными и контролирующими материалами, которые созданы преподавателями, имеющими большой опыт научно-практической работы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, ординатор, профессиональная коммуникативно-речевая компетенция, лингвистическая компетенция, научный стиль речи.

В современном мире все более усиливается тенденция получения образования за рубежом. По опубликованным статистическим данным, на долю России приходится 4% всех студентов, обучающихся в чужой стране. В 2016–2017 гг. в России обучалось около 240 тысяч иностранцев в 792 вузах. За год количество иностранных учащихся выросло на четверть. От общего количества этих студентов 79,2% составляют граждане республик бывшего СССР и 20,8% – стран дальнего зарубежья. К 2024 г. в России планируется увеличить количество иностранных учащихся до 425 000.

В подготовке иностранных специалистов в российской высшей школе русский язык играет особую роль. Это объясняется рядом причин. РЯ необходим для получения высшего образования и выбранной специальности. Русский язык требуется и для успешной социализации в новой лингвокультурной и общественно-политической среде в период обучения.

Согласно статистике, к числу специальностей, особенно привлекающих иностранных учащихся, относятся медицинские. Отмечается также увеличение числа иностранцев-медиков, приезжающих продолжить образование в системе ординатуры.

Вышесказанное обосновывает важность проблем совершенствования методики обучения РКИ такого контингента, как ординаторы-иностранцы. Он представлен двумя группами:

- 1) иностранцы, прошедшие обучение на медицинских факультетах вузов России,
- 2) иностранцы, получившие образование на родине и приехавшие поступать в ординатуру, не владея русским языком.

Естественно, что ординаторы первой группы обладают русскоязычной профессиональной коммуникативно-речевой компетенцией после 7 лет изучения РЯ, обучения в вузе и медицинской практики. Перед ординаторами второй группы стоит крайне сложная задача получить эту компетенцию в очень короткий срок – в лучшем случае за 10 месяцев обучения на предвузовском этапе на подготовительном факультете.

В середине XX века в советской методике преподавания РКИ началось формирование системы обучения языку специальности (научному языку, научному стилю речи, языку в специальных целях). Исследовались и описывались в лингводидактических целях особенности научного стиля и языка разных областей знаний. Не имея возможности приводить библиографию по рассматриваемой проблематике, тем не менее хотим назвать работы О.Д. Митрофановой «Научный стиль речи: проблемы обучения» (М.: Рус. яз., 1976) и Е.И. Мотиной «Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку нефилологов» (М.: Рус. яз., 1983).

Велись поиски эффективных путей обучения разным видам речевой деятельности: а) чтению учебных и научных текстов; б) письму – конспектированию прочитанного текста и составлению текстов учебно-научных работ (курсовых и дипломных), диссертаций;

в) аудированию и записи лекций и научных выступлений; г) участию в устном научном общении в монологической и диалогической форме. Особое место занимали вопросы перевода научных текстов.

По указанной проблематике приведем фамилии ряда авторов работ теоретического и практического характера: И.Б. Авдеева, С.П. Балуева, Т.М. Балыхина, Н.К. Венедиктова, Т.А. Вишнякова, Г.И. Володина, И.К. Гапочка, В.В. Добровольская, Е.В. Дубинская, Е.Е. Жуковская, Ж.И. Жеребцова, Д.И. Изаренков, Л.П. Клобукова, Т.Г. Копыткова, Л.А. Константинова, Е.С. Кузьмина, Г.И. Кутузова, О.А. Лаптева, Н.М. Лариохина, Л.В. Лукьянова, Т.А. Мачай, Н.А. Метс, Л.П. Мухаммад, Т.Г. Мухина, В.М. Нечаева, Т.Б. Одинцова, В.П. Павлова, И.А. Пугачев, Н.Н. Романова, Н.И. Самуйлова, Т.П. Скорикова, Н.И. Соболева, Н.В. Солодовникова, Е.С. Суздалева и мн. др

Для языковой подготовки иностранных специалистов выделен особый этап – предвузовское обучение, т.е. обучение на подготовительном факультете. Этот этап имеет свои цели обучения, программы, требования, учебные пособия. Они создавались и создаются в разных вузах, но прежде всего надо отметить работу методистов-русистов первого в нашей стране подготовительного факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. Кроме того, в Университете дружбы народов им. П. Лумумбы, открытом в 1960 г. (РУДН с 1992 г.), сложилась практика подготовки русистов, ведущим аспектом «научный стиль речи», что вполне объяснимо, так как его преподавание требует особых профессиональных компетенций.

В предлагаемой вниманию читателя статье представлен опыт работы кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и образовательных дисциплин (ФРЯ и ОД) РУДН, так как в последние семь лет число ординаторов неуклонно растет. Сохраняя и развивая традиции отечественной методики преподавания РКИ, коллектив преподавателей, постоянно ведущих аспект «научный стиль речи (НСР)», под руководством зав. кафедрой, д.п.н., профессора Т.В. Шустиковой, автора данной статьи, разработал лингводидактическую систему формирования профессионально ориентированной коммуникативно-речевой компетентности иностранных ординаторов. Научной основой данной системы является сложившееся в науке представление о многокомпонентном строении указанной компетентности. А.Н. Щукин, мнение которого мы разделяем, указывает, что иноязычная коммуникативно-речевая 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) [1: 142].

Учитывая многокомпонентный состав коммуникативно-речевой компетенции, методисты и преподаватели-практики рассматривают лингвистическую (языковую, грамматическую) составляющую как основу ее развития. Понимая различия в терминах *языковая, лингвистическая, грамматическая*, используем их как синонимы. Лингвистическая и предметно ориентированная компетенции неразрывно связаны, так как стоит задача фор-

мирования способности общения в профессиональной сфере.

Языковая подготовка будущих ординаторов (так же, как и иностранных абитуриентов) на кафедре ведется комплексно и параллельно по аспектам:

- 1) обучение общему владению РКИ,
- 2) обучение языку будущей специальности.

Преподавание иностранного языка, в том числе и РКИ, в целях получения выбранной профессии базируется на тех же методических принципах, что и обучение общему владению языком. Поэтому, обсуждая вопросы профессионально ориентированной языковой подготовки, нельзя не назвать имена тех ученых, которые стояли у истоков отечественной методики преподавания иностранных языков и РКИ: Л.В. Щерба, С.И. Бернштейн, Е.Д. Поливанов, А.А. Реформатский, И.М. Пулькина, Н.Ф. Потапова, З.М. Цветкова, И.В. Рахманов, И.Д. Салистра, С.Н. Цейтлин и др. По-прежнему актуальны работы Г.И. Рожковой, О.Д. Митрофановой и Е.И. Мотиной.

В лингводидактической системе обучения ординаторов, созданной на кафедре русского языка № 2 ФРЯ и ОД РУДН были определены три модуля работы по развитию русскоязычной профессиональной коммуникативно-речевой компетенции ординаторов.

Первый модуль ставит своей задачей формирование *общей лингвопредметной компетенции* ординаторов по профилю «Медицина. Биология». Основой обучения является «Программа. Предметный модуль» [2]. Данная программа является сквозной и полностью согласованной с русистами медицинского факультета: в ее написании принимали участие преподаватели подготовительного факультета Н.И. Соболева и Т.В. Шустикова и русисты медицинского факультета И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко и др. Вышеназванной «Программе» соответствует созданный на кафедре русского языка № 2 учебно-методический комплекс (УМК) «Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль», разработка которого ведется с 2007 г. Его авторы – Т.В. Шустикова, И.А. Воронкова, Н.В. Журкина, Ю.В. Карпова, Н.Ж. Хамгокова, Е.Н. Шоркина. В настоящее время УМК состоит из 14 компонентов: пособий и учебно-методических материалов. Два пособия (книги для студентов), состоящие из трех частей, имеют гриф УМО по направлению 050100 «Педагогическое образование» (2013) и гриф УМО «Медицинские науки» (2019).

Второй модуль – это «Общая профессионально ориентированная подготовка ординаторов к практической работе в клиниках и больницах». В данном модуле обучение ведется по пособиям В.Н. Дьяковой «Диалог врача с больным» и «Подготовка к клинической практике», неоднократно опубликованным в издательстве «Златоуст».

Третий модуль предназначен для решения следующей задачи: «Индивидуальная лингвопредметная профильная (по специальности ординатора) подготовка к работе в клиниках и больницах». Данный модуль ориентирован на индивидуальную работу ординаторов с текстами и другими материалами по избранной специальности (гинекология, кардиология, нейрохирургия, педиатрия, стоматология и т.д.).

Работа по второму и третьему модулям ведется параллельно по завершении первого модуля.

Работа по УМК начинается с третьей недели обучения русскому языку сразу же после прохождения вводного фонетико-грамматического курса, вариант которого имеется в учебнике для обучения общему владению РКИ на уровнях А1 и А2 «Русский язык – мой друг» [3]. Лингвистическая компетенция уровня В1 формируется в процессе работы по учебнику «Русский язык для вас», созданного коллективом преподавателей кафедры русского языка № 2 РУДН. Первое издание учебников – 2004 и 2005 г. Учебники получили гриф Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию (2005) [4]. Содержание учебников соответствует «Лингводидактической программе по русскому

языку как иностранному» [5]. Программа имеет гриф УМО по направлениям педагогического образования для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050300 «Филологическое образование».

Первая часть УМК «Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль» – это «Вводный лингвопредметный курс» (ВЛПК). Имеет разделы: «Математика», «Химия», «Физика» и «Биология» и рассчитан на последовательное введение предметов при обучении абитуриентов. Однако специфика такого контингента, как ординаторы, требует изменений в учебном материале. Поэтому активно изучается материал «Цифры и числа» из раздела «Математика», так как он является коммуникативно необходимым при работе с иностранцами разных специальностей. Не требует активного усвоения раздел «Физика»: у ординаторов нет занятий по математике и физике. Все внимание направлено на разделы «Химия» и «Биология». С точки зрения предметного содержания учебный материал полностью согласован с преподавателями общеобразовательных дисциплин, и, следовательно, его использование обеспечивает формирование лингвопредметной компетенции ординаторов.

Два следующих учебных пособия «Обучение речевому общению в учебно-научной сфере» продолжают работу по формированию лингвопредметной профильно-ориентированной коммуникативно-речевой компетенции иностранных ординаторов.

Учебный материал организован по функционально-семантическому принципу, представлено языковое оформление ряда функционально-смысловых блоков (или коммуникативно-речевых смыслов). Перечислим их: 1) определение понятия; 2) классификация; 3) состав и строение предмета; 4) функции; 5) качественная и количественная характеристика предмета; 6) описание процесса; 7) предмет и его признаки. Выделена также как самостоятельная тема «Научная деятельность ученого». Приведем пример:

Научные понятия имеют **определение**, например:

Что такое химия? Химия – это наука, которая изучает вещества, их строение и свойства.

«Химия» – это **понятие**, а «наука, которая изучает вещества, их строение и свойства» – это **определение** понятия.

Когда мы даем определение, мы используем следующие конструкции:

что? (И.п.) – это что? (И.п.)

что? (И.п.) – что? (И.п.)

что? (И.п.) называется как? (чем? Т.п.)

что? (В.п.) называют как? (чем? Т.п.)

что? (И.п.) является чем? Т.п.

что? (И.п.) представляет собой что? (В.п.)

Следуя принципу сознательного овладения материалом, учащиеся обращают внимание на синонимичность грамматических конструкций. В УМК имеется большой по объему корпус текстов и упражнений. Они направлены на формирование автоматизма производства грамматически корректных высказываний и адекватного участия в профессионально ориентированной учебно-речевой коммуникации. В основе организации материала лежит текстоцентрический подход. В текстах учащийся видит использование изучаемых конструкций и усваивает предметное содержание. Лингвопредметная компетенция развивается в разнообразных упражнениях [6, 7, 8]. В ходе их выполнения реализуется принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности: чтению, аудированию, говорению и письму.

Вышесказанное показывает, как решаются задачи первого модуля: происходит формирование *общей* лингвопредметной компетенции ординаторов по профилю «Медицина. Биология».

Второй модуль обучения формирует коммуникативно-речевые компетенции, необходимые непосредственно в клинической практике ординаторов. Активно используются учебные пособия В.Н. Дьяковой, многократно переизданные, что свидетельствует об их крайне высокой востребованности. Ординаторы учатся вести диалог с пациентами, заполнять необходимые медицинские документы.

Третий модуль тесно связан с двумя первыми, и работа с ним идет одновременно с ними. В процессе обучения по представленным в пособии материалам учащиеся подбирают лексику и текстовый материал, соответствующий их специализации в ординатуре (по стоматологии, гинекологии, нейрохирургии и т.д.).

Важной формой работы с ординаторами является их участие в ежегодной учебно-научной конференции «Я открываю мир». Тема доклада выбирается самостоятельно ординатором в соответствии с его специализацией и сферой научных интересов. Работа с письменными источниками в печатных изданиях и в интернете, отбор и оформление текста доклада, его презентация и подготовка к устному выступлению имеют важнейшее значение в формировании профессионально ориентированной коммуникативно-речевой компетенции учащихся. Подготовленность к участию в устной форме в обсуждении доклада на конференции имеет важное значение не только для общей лингвопредметной и коммуникативной компетентности, но и в формировании умения участвовать в общении в широкой аудитории, а также для развития личностных качеств [9]. По материалам конференции на кафедре русского языка №2 РУДН издан сборник работ студентов и ординаторов «Я открываю мир».

Разработанная на кафедре система формирования профессионально ориентированной коммуникативно-речевой компетенции ординаторов имеет научное психолингвистическое и лингвометодическое обоснование и обеспечена необходимыми учебными и контролируемыми материалами, которые созданы преподавателями, имеющими большой опыт научно-практической работы [10, 11].

Языковая подготовка ординаторов основана на реализации межпредметных связей и координации учебной деятельности русистов и преподавателей биологии, работающих на подготовительном факультете, и преподавателей анатомии и биологии медицинского факультета. Все учебные материалы по русскому языку проверены предметниками на соответствие требованиям обучения на медицинском факультете. В авторский коллектив основного пособия входит доцент кафедры анатомии медицинского факультета, к.ф.н., доцент О.А. Гурова. Таким образом следует подчеркнуть, что русскоязычная лингвопредметная компетентность иностранного ординатора является результатом педагогической деятельности преподавателей РКИ и общеобразовательных дисциплин. Эта компетентность развивается в условиях межпредметных связей и четкой межпредметной координации обучения начиная с вводного лингвопредметного курса.

Список литературы

1. Воронкова И.А., Шоркина Е.Н. Рабочая тетрадь как жанр учебной литературы и ее роль в формировании коммуникативной компетенции абитуриентов медицинских специальностей // Обучение русскому языку иностранных абитуриентов: колл. монография. М.: Флинта, 2020.
2. Есина З.И., Иванова А.С., Соболева Н.И., Сорокина Е.В., Шустикова Т.В., Нахабина М.М., Степаненко В.А., Артемьева Г.В., Дубинская Е.В., Баранова И.И., Старо-

- дуб В.В. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень А1. Базовый уровень А2. Первый сертификационный уровень В1. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: РУДН, 2017. 182 с.
3. 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 и др. М.: РУДН, 2013. 313 с.
 4. Хамгокова Н.Ж. Система упражнений по формированию коммуникативно-речевой компетенции в учебно-научной сфере (предвузовский этап) // Обучение русскому языку иностранных абитуриентов: колл. монография. М.: Флинта, 2020.
 5. Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность преподавания русского языка как иностранного. Монография. М.: РУДН. 2010. 325 с.
 6. Шустикова Т.В. Научный стиль речи: компетентностный подход к обучению на базовом этапе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2008. № 1. С. 81–88.
 7. Шустикова Т.В. Студенческая учебно-научная конференция как форма работы по развитию коммуникативной компетенции иностранных учащихся (предвузовский этап обучения) // Международное сотрудничество в инженерном образовании: Мат. VII Международной научно-практической конференции (СПбГПУ ИМОП, 2–4 июля 2012 г.). СПб., 2012. С. 185–189.
 8. Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Н.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Интегративное обучение иностранных абитуриентов речевому общению в учебно-научной сфере (медико-биологический профиль) // Обучение русскому языку иностранных абитуриентов: колл. монография. М.: Флинта, 2020.
 9. Шустикова Т.В., Гордиенко И.В., Атабекова А.А. и др. Русский язык для вас. Первый сертификационный уровень / Под ред. Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой. Учебник. Изд. 5-е, доп. М.: РУДН, 2015. 332 с.
 10. Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Карпусь Л.А., Смирнова С.В., Атабекова А.А. и др. Русский язык – мой друг. Элементарный и базовый уровень / Под ред. Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой / Учебник. Изд. 7-е, испр. и доп. М.: РУДН, 2016. 851 с.
 11. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Уч. пос. для вузов. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

Shoustikova T.V.

LINGUISTIC AND PROFILE COMPETENCE AS THE BASIS OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE AND SPEECH COMPETENCE OF FOREIGN RESIDENTS (PRE-UNIVERSITY STAGE OF TRAINING)

The article presents the experience of working with residents at the Department of Russian Language No. 2 of Peoples' friendship University of Russia. The analysis of multidimensional literature and real conditions of clinical practice of residents in the first months allow to distribute 3 training modules.

Keywords: Russian as a foreign language, resident, professional communicative and speech competence, linguistic competence, scientific style of speech.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

<https://doi.org/10.29003/m1917.978-5-317-06537-9/283-289>

Богомолов Андрей Николаевич

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

anbogomolov@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ РКИ В ОТКРЫТОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с определением понятий «открытое информационное пространство» и профессионального портрета современного преподавателя русского языка как иностранного, призванного осуществлять педагогическую деятельность в открытом ИКТ-насыщенном пространстве.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, маршрутизация знаний, открытое информационное пространство, цифровое образование, дистанционное обучение, профессиограмма преподавателя русского языка, базовые компетенции преподавателя РКИ в системе дистанционного обучения.

Информация пронизывает все социальное пространство, постоянно влияет на содержание жизнедеятельности общества. Это приводит к стиранию пространственных, временных, социальных, языковых и других барьеров и к созданию единого и одновременно открытого информационного пространства (единого в том смысле, что любые социумы и государства, любой гражданин могут, при наличии желания, получить к нему доступ и использовать его в своих целях).

Понятие «информационное пространство» и различные его аспекты широко изучены в контексте разных сфер деятельности как с теоретической, так и с практической точек зрения [7, 8, 9, 10, 11].

Мы исходим из понимания открытого информационного пространства как совокупности различных типов информационных ресурсов (интернет-ресурсов), аккумулирующих систему знаниевых потоков, результаты коммуникационной деятельности людей (взаимодействия различных субъектов, производящих или потребляющих информацию), а также как системы формирования, распространения и использования информации, информационной инфраструктуры.

Серьезной проблемой обучения в открытом информационном пространстве является реализация взаимосвязей системных знаний, которые учащийся должен усвоить в результате целенаправленного обучения, и фрагментарно-ситуативных знаний, приобретаемых им из различных альтернативных источников информации. От преподавателя требуются, во-первых, знания и умения организовать маршрутизацию информации (знаний), содержащуюся в различных интернет-ресурсах, составляющих в совокупности открытое информационное пространство, а во-вторых, знания и умение осуществлять педагогическую деятельность в ИКТ-насыщенном образовательном пространстве применительно к очным и дистанционным формам обучения.

Прежде чем давать описание профессиограммы современного преподавателя РКИ в открытом информационном пространстве, считаем целесообразным рассмотреть воз-

возможности использования лингводидактического потенциала открытого информационного пространства применительно к предметной области «Русский язык как иностранный».

Большинство лингводидактов, среди которых теоретики-методисты и практики – преподаватели русского языка как иностранного, сходятся во мнении, что использование ресурсов и услуг интернета для обучения русскому языку как иностранному имеет исключительное значение, так как с их помощью обеспечивается возможность реального общения на изучаемом языке, предоставляется доступ к аутентичным материалам и огромному числу учебных ресурсов в текстовом, аудио- и видеоформатах. В контексте языкового образования открытое информационное пространство позволяет создать: а) технологичную обучающую языковую среду для формирования совокупности иноязычных компетенций, б) образовательное пространство, передающее социокультурное своеобразие изучаемого лингвосоциума.

Можно выделить следующие основные сферы применения многообразных возможностей интернет-технологий, формирующих открытое информационное пространство: как *средство получения информации*, как *средство обучения*, как *средство разработки ресурсов* и организации учебного процесса, как *средство коммуникации* и как *средство развлечения* [5].

В качестве **источника информации** открытое информационное пространство Рунета позволяет получить доступ к неограниченному количеству текстовых, звуковых и видеоматериалов на русском языке.

К этой категории относятся *образовательные*, научные, культурно-просветительские *интернет-ресурсы*: университетские ресурсы (веб-сайты образовательных учреждений), образовательные веб-порталы, образовательные ресурсные центры; библиографические сетевые ресурсы (электронные словари, электронные корпуса текстов), *прикладные* (справочно-информационные) *интернет-ресурсы общего назначения*, применяемые при обучении РКИ, и *методические интернет-ресурсы* по РКИ.

Наибольший интерес представляет часть информационного пространства, включающая **учебные интернет-ресурсы**, т.е. сетевые средства обучения по русскому языку как иностранному. К ним относятся сетевые обучающие программы (сетевые учебно-методические комплексы, сетевые учебники и учебные пособия, лингвотренажеры по различным языковым аспектам и видам речевой деятельности), виртуальные образовательные среды. С 2018 года в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова ведется разработка сводного банка данных интернет-ресурсов, включающего два типа каталогов электронных учебных ресурсов по русскому языку как иностранному: общий и тематический (<https://www.irlc.msu.ru/proektyi,-katalogi,-publikaczii/katalogi/>). Целью «Общего каталога» является систематизация и каталогизация открытых учебных интернет-ресурсов по РКИ с учетом шестиуровневой системы (A1, A2, B1, B2, C1, C2) обучения инофонов русскому языку. Этот каталог содержит ссылки на существующие учебные электронные ресурсы по РКИ и их аннотированное описание. «Тематический каталог» структурирован с учетом учебно-тематического планирования и представляет собой банк данных дополнительных материалов по различным лексико-грамматическим темам, а также материалы для развития разных видов речевой деятельности. В него входят учебные материалы с сайтов, представленных в «Общем каталоге» учебных электронных ресурсов, а также авторские разработки преподавателей кафедры русского языка ИРЯиК МГУ.

Следующую часть открытого информационного пространства составляют **инструментальные интернет-ресурсы** для разработки учебных и тестовых материалов по РКИ: сетевые инструментальные оболочки, позволяющие организовывать обучение, создавать учебные материалы и управлять учебным процессом (осуществлять автоматизацию подготовки расписания, распределение потоков учащихся, разработку и оформление учебных планов, планирование учебной нагрузки преподавателей, оформление отчетности об успе-

ваемости, организовывать работу сетевого преподавателя, давать возможность учащимся вести свою страницу и др.). Особую нишу среди инструментальных интернет-ресурсов занимают **коммуникационные ресурсы интернета**, способные найти свое место в преподавании русского языка как иностранного. В их числе различные социальные и контактные сервисы Веб 2.0, предоставляющие иностранным пользователям разнообразные интернет-услуги для общения с носителями русского языка в режиме онлайн (веблоги, твиттеры, аудио- и видеоподкасты, Wiki, электронная почта, телеконференции, текстовые и аудио-чаты, гостевые книги, сетевые видеохранилища, средства IP-телефонии, WeChat и др.).

Надо сказать, что в последнее время возможности интернета как средства электронной коммуникации стали активно применяться в учебном процессе. В этом качестве электронная коммуникация помогает частично решить одну из основных задач обучения – создание естественной языковой среды, поскольку дает инофонам дополнительные возможности общения на изучаемом языке. Естественная среда общения на базе таких средств электронной коммуникации, как электронная почта, чат-коммуникация, форумы, гостевые книги, сетевые дневники, может быть использована преподавателями русского языка как иностранного для поддержания и повышения уровня знаний, оценки речевого поведения своих студентов в разных коммуникативных ситуациях.

Рекреационные возможности интернета представлены российскими и зарубежными интернет-ресурсами в виде развлекательных интернет-порталов и сайтов, сетевых интерактивных игр, интернет-радио, интернет-телевидения и иных развлекательных услуг и также могут найти свое применение в обучении иностранному (русскому) языку.

Преподавателю русского языка как иностранного, выстраивающему образовательную траекторию для инофонов с использованием учебных и аутентичных электронных ресурсов, необходимо как знать широкий спектр интернет-ресурсов, так и владеть алгоритмами учебных действий в ИКТ-насыщенном открытом образовательном пространстве. Это продиктовано требованиями нового профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», вступившего в силу в 2015 году. Согласно Приказу министра труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. за № 608 н. (<http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf>), от современного преподавателя потребуются умения осуществлять педагогическую деятельность в ИКТ-насыщенном образовательном пространстве применительно к очным и дистанционным формам обучения, умения использовать разнообразные средства ИКТ при работе как с очными, так и с дистанционными учащимся. Эти важные умения для преподавания любой дисциплины приобретают особое значение для тех предметных областей, где овладение коммуникацией в разных видах и формах непосредственно входит в содержание обучения: для преподавания языков, как родного, так и иностранных.

Профессиограмму современного преподавателя в открытом информационном пространстве рассмотрим на примере преподавателя РКИ в системе дистанционного обучения (ДО).

В дистанционном обучении (ДО), как и в любой другой форме обучения (очной, заочной, самообразовании, экстернате), **преподаватель – ключевое звено педагогической системы**. Именно он, являясь *архитектором* и руководителем учебного процесса, *управляет учебно-познавательной деятельностью учащихся посредством электронных обучающих ресурсов* и различных средств ИКТ в открытом информационном пространстве.

Прежде чем сформулировать список профессиональных компетенций преподавателя РКИ, представим функциональную классификацию специальностей преподавателей и методистов в системе дистанционного обучения РКИ.

Как утверждают исследователи, дистанционная форма обучения иностранному (русскому как иностранному) языку по сравнению с дистанционной формой обучения теоретическим дисциплинам является более сложной в организационном отношении [12]. В связи с этим для ее успешного функционирования требуется не один, а целая группа преподавателей, которые выполняют разные функции в соответствии с такими этапами организации учебного процесса, как создание учебных материалов, обучение с их использованием и контроль [4]. Исходя из этого, следует выделять как минимум три категории преподавателей ДО.

1. Методисты, разрабатывающие электронные учебные материалы.
2. Преподаватели, организующие процесс обучения как в группе, так и в индивидуальном режиме.
3. Преподаватели, осуществляющие контроль сформированности речевых навыков и умений.

Рассмотрим функциональную классификацию специальностей преподавателей и методистов в системе дистанционного обучения РКИ.

1. **Методист-разработчик** – девелопер (от англ. *developer* – *разработчик*) **виртуальной языковой среды обучения** (ВЯСО). Совместно с группой разработчиков программного обеспечения (в идеале включающей программиста, видеоинженера, звукорежиссера и художника) специалист в области преподавания РКИ разрабатывает концепцию специализированной среды дистанционного обучения на базе электронного обучающего ресурса (сетового учебника, сетового учебного пособия, сетового учебно-методического интерактивного комплекса) или на базе учебного заведения, разрабатывает интерфейс среды, проектирует и моделирует компонентный и элементный состав среды.

2. **Методист-разработчик электронного обучающего языкового ресурса**. Совместно с группой разработчиков программного обеспечения специалист в области преподавания РКИ разрабатывает концепцию электронного средства обучения для системы ДО РКИ, определяет структуру и создает учебно-методический контент виртуальной языковой обучающей среды дистанционного ресурса, осуществляет его постоянное обновление, консультирует преподавателей, ведущих обучение с его использованием

3. **Индивидуальный сетевой преподаватель-консультант** (инструктор, куратор) – тьютор (от англ. *tutor* – *индивидуальный преподаватель-консультант, инструктор*), организующий и осуществляющий учебное взаимодействие с сетевым учащимся в виртуальной языковой среде обучения по специально разработанной индивидуальной учебной программе. В состав компетенций тьютора также входит умение управлять и стимулировать самостоятельную познавательную активность индивидуального сетевого учащегося.

4. **Сетевой преподаватель – координатор** коллективной учебно-познавательной деятельности сетевых учащихся, занимающихся дистанционно в виртуальной учебной группе – фасилитатор (от англ. *facilitate* – *облегчать деятельность, помогать в чем-либо, способствовать чему-либо*). В компетенции фасилитатора входит умение организовать сотрудничество виртуальных учащихся между собой внутри сетевой учебной группы, стимулировать познавательную активность как каждого учащегося в отдельности, так и всей группы в целом. Являясь по сути координатором, фасилитатор организует сетевое общение учащихся на форуме, в рамках аудио-, видео- и телеконференций.

5. **Сетевой тестолог** – инвигилятор (от англ. *invigilate* – *наблюдать за экзаменуемым во время экзамена и контролировать его деятельность*), специалист-предметник по методам контроля за результатами ДО РКИ, в задачи которого входит организация контроля сформированности речевых навыков и умений и экспертная оценка результатов обучения.

Как уже говорилось выше, комплексный характер работы преподавателя ДО предполагает наличие определенного перечня профессиональных компетенций, своего рода профессиограммы специалиста в области электронного преподавания (e-teaching).

К **базовым компетенциям преподавателя РКИ** в системе дистанционного обучения относятся следующие.

А. Основные компетенции в области использования информационно-коммуникационных технологий при обучении РКИ.

1. В области информационных технологий:

а) владение компьютером на продвинутом уровне:

- свободное владение современными прикладными программами и компьютерным инструментарием общего назначения (текстовыми, гипертекстовыми и табличными редакторами, редакторами мультимедийных презентаций, редактором Web-страниц и др.);
- умение использовать готовые инструментальные программы-оболочки и иной инструментарий для создания тренажеров и практикумов с различными видами заданий;

б) ориентирование в существующих электронных интернет-ресурсах по РКИ и готовность их использовать в практике преподавания;

в) обладание общими представлениями о технологических основах создания электронных дистанционных средств обучения (на базе кейс-технологий, интернет-технологий, интерактивного телевидения).

2. В области сетевых (телекоммуникационных) технологий:

а) владение основными средствами сети Интернет (web-браузерами, программами электронной почты, основными информационно-поисковыми службами и др.);

б) умение пользоваться различными коммуникационными услугами интернета (социальными сервисами и службами Веб 2.0) и применять их в учебном процессе;

в) владение телекоммуникационным этикетом;

г) владение методами и способами информационной деятельности: поиск информации, ее извлечение, отбор, систематизация, хранение, трансформация, представление для дальнейшей передачи и др.;

д) умение использовать сетевые инструментальные оболочки, программы-оболочки для создания сетевых средств дистанционного обучения иностранным языкам (online course software);

ж) способность ориентироваться в существующих сетевых электронных обучающих ресурсах по РКИ и умение их использовать в учебном процессе;

з) способность ориентироваться в основных электронных ресурсах, необходимых для поддержки профессиональной деятельности;

и) общие представления о принципах создания и функционирования персональных веб-страниц, владение функциональными возможностями программ, с помощью которых создаются персональные веб-страницы.

Б. Основные компетенции в области организации учебного процесса в системе дистанционного обучения РКИ.

1. Знание специфики дистанционного обучения иностранным языкам.

2. Владение методикой использования ресурсов интернета различного типа в преподавании иностранных языков (русского как иностранного).

3. Владение приемами дистанционного управления индивидуальными и групповыми формами учебного процесса, организованного в виртуальной языковой среде – открытом информационном пространстве.

4. Готовность стимулировать учебную деятельность учащихся посредством применения новых педагогических технологий (обучение в сотрудничестве через двустороннюю

коммуникацию, сотрудничество в форме взаимовыгодного информационного обмена / обмена идеями, эвристическое обучение, метод проектов, метод виртуальных дискуссий, исследовательский метод и др.).

5. Умение сочетать очные и заочные формы обучения при организации и проведении ДО.

6. Умение составлять индивидуальные учебные программы для сетевых обучающихся, учитывающие их коммуникативные потребности, языковую подготовку и сроки обучения.

7. Умение отбирать необходимые электронные обучающие ресурсы в соответствии с потребностями конкретных учащихся/групп учащихся; оценивать их по общеметодическим, лингвометодическим, техническим и эргономическим параметрам с целью их последующего использования в учебном процессе.

8. Умение осуществлять различные формы контроля учебной деятельности учащихся при ДО – телетестинг (текущее, промежуточное и итоговое тестирование, анкетирование, анализ письменных работ учащихся, телеконференции, видеоконференции).

В. Психолого-педагогические компетенции в области ДО.

1. Знание особенностей представления и восприятия информации с использованием ИКТ.

2. Знание психологических особенностей взаимодействия участников ДО; факторов, определяющих учебную активность студентов при ДО; особенностей процесса усвоения при ДО.

3. Умение выявлять индивидуальные стили учебно-познавательной деятельности учащихся при ДО для последующей разработки индивидуальных траекторий обучения.

4. Умение оказывать психологическую поддержку учащимся на начальных этапах учебной деятельности при ДО.

5. Умение оценивать психологический климат в виртуальной группе, стимулировать учебную деятельность учащихся; умение поддерживать благоприятный психологический климат внутри виртуальной учебной группы, предупреждать и разрешать конфликтные ситуации, возникающие в условиях интернет-коммуникации.

В заключение скажем, что современный преподаватель РКИ, умеющий организовать учебный процесс в открытом информационном пространстве, может быть квалифицирован как специалист-предметник с высоким уровнем информационно-коммуникационной компетенции, знающий психолого-педагогическую специфику дистанционной формы обучения данной дисциплине, способный производить отбор, экспертную оценку и разработку соответствующих электронных учебных материалов и обладающий готовностью к организации учебного процесса по практическому овладению языком на расстоянии с привлечением комплекса средств ИКТ, а также как специалист, знающий способы проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута в сетевом информационном пространстве.

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что открытое информационное пространство дает иностранным учащимся и преподавателям РКИ возможность максимально эффективно использовать различные информационно-образовательные и обучающие электронные ресурсы в учебном процессе и способствует модернизации традиционных форм очного обучения русского языка как иностранного. А от преподавателя, организующего учебный процесс в таком ИКТ-насыщенном пространстве, потребуется определенный набор компетенций, позволяющих ему не только выстраивать систему маршрутизации знаний в таком пространстве, но и самому

создавать необходимые отвечающие современным требованиям учебные интернет-ресурсы по РКИ.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному. М., 2006.
2. Байер. Т. Использование Интернета при обучении на начальном и продвинутом этапах: опыт и практика в американской аудитории // Русское слово в мировой культуре. Материалы X конгресса МАПРЯЛ. – СПб., 2003. Т. 2. С. 23–27.
3. Бовтенко М.А. Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка: Монография. Новосибирск, 2005.
4. Богомоллов А.Н. Виртуальная языковая среда обучения русскому языку как иностранному (лингвокультурологический аспект): Монография. М.: МАКС Пресс, 2008.
5. Богомоллов А.Н. Интернет-среда в обучении русскому языку как иностранному. // Слово есть Дело: Юбилейный сборник научных трудов в честь профессора И.П. Лысаковой. Т 1. СПб.: «Сударыня», 2010. С. 448–455.
6. Гейхман Л.К. Дистанционное образование в свете интерактивного подхода // Иностранные языки в дистанционном обучении: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции. Пермь, 2006.
7. Добровольская И.А. Понятие «информационное пространство»: различные подходы к его изучению и особенности // Вестник РУДН, серия «Литературоведение. Журналистика». М., 2014, № 4. С. 140–146.
8. Клековкин Г.А. Открытое информационное пространство: проблемы обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. М., 2015, № 4, С. 69–77.
9. Ненашев А.И. Информационное пространство современного общества: коммуникационный аспект: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Саратов, 2008.
10. Сбруев В.В. Основные этапы становления мирового информационного пространства: от первого информационного агентства до Интернета // Вестник РУДН, серия «Литературоведение. Журналистика». М., 2011, № 3. С. 51–61.
11. Сороко С.М. Структура информационного пространства культуры / Педагогические науки: Культурология № 15 // Вестник ПГУ. Серия Е. М., 2012. № 15.
12. Теория и практика дистанционного обучения / Под ред. Е.С. Полат. М.: Academia, 2004.
13. Цветков В.Я. Информационное пространство как ресурс познания // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. М., 2016. № 3–2. С. 207–212.

Bogomolov A.N.

MODERN TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE OPEN INFORMATION SPACE

The paper deals with consideration of the issues related to defining the concepts of open information space, the profile of the modern e-learning teacher of the Russian as a foreign language, his/her basic professional e-competence when implementing pedagogical activity in the open information space.

Keywords: Russian as a foreign language, open information space, knowledge routing, digital education, e-learning, ICT competence of the modern foreign language teacher, basic competencies of the Russian as a foreign language e-teacher.

<https://doi.org/10.29003/m1918.978-5-317-06537-9/290-294>

Булыгина Екатерина Викторовна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

catrin111@yandex.ru

ЭЛЕКТРОННЫЙ ТРЕНАЖЕР ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К СЕРТИФИКАЦИОННОМУ ТЕСТИРОВАНИЮ ПО РКИ КАК ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Статья посвящена электронному тренажеру для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ. В ней описываются его преимущества, контент, а также рассматривается возможность индивидуализации подготовки к тестированию с использованием электронного тренажера.

Ключевые слова: тестирование, подготовка к тестированию, электронный тренажер.

Настоящая статья посвящена новому средству обучения, предназначенному для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ.

Тестирование уже достаточно давно является признанным инструментом объективной оценки уровня коммуникативной компетенции обучающихся, но несмотря на это, как показали опросы, проведенные перед созданием тренажера, больше половины людей, изучающих русский язык как иностранный, не имеет сертификата, который подтверждает уровень владения языком. В то же время подавляющее большинство респондентов признает, что это важный и нужный документ. Отказ от идеи проходить сертификационное тестирование вызван целым рядом причин, однако в этом ряду особенно выделяются следующие:

1. Пройти тестирование очень трудно;
2. Подготовка требует слишком много времени;
3. Важно знать язык, а не иметь сертификат.

Что касается мнения о том, что важно знать язык, а сертификат не имеет значения, необходимо разъяснять обучающимся, что собственная оценка уровня владения языком в большинстве случаев очень субъективна и зачастую становится фактором, который замедляет процесс совершенствования коммуникативной компетенции.

Обратимся к двум основным причинам отказа от прохождения тестирования: это мнение о том, что подготовка к тестированию – очень трудный процесс и он отнимает слишком много времени. Изменить ситуацию и привлечь к прохождению сертификационного тестирования людей, которые отказываются от этого по данным причинам, возможно с помощью предоставления обучающимся такого инструмента подготовки к тестированию, который, во-первых, сделает этот процесс понятным, разбитым на посильные шаги и обеспеченным достаточным количеством материала для тренировки, а во-вторых, доступным онлайн, к тому же позволяющим готовиться в любое удобное время, обнаруживать и ликвидировать лакуны в знаниях, а в случае совершения ошибки получать комментарии с желаемой степенью детализации.

Таким инструментом может стать электронный тренажер.

Под электронным тренажером для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ понимается средство обучения, позволяющее выработать и усовершенствовать стратегии выполнения тестовых заданий за счет организации тренировки на основе учета индивидуальных ошибок каждого пользователя программы и по алгоритму, представляющему собой последовательность действий учащегося с пооперационным контролем.

Так как тренажер готовит к тестированию, то его вид максимально приближен к тому, что ожидает учащегося во время прохождения тестирования – т.е. при первоначаль-

ном обращении к тренажеру его интерфейс идентичен интерфейсу онлайн-теста, форма которого зависит от того, какой это субтест (чтение, аудирование и т.д.).

Самый первый тестовый вариант тренажера был разработан и апробирован на примере субтеста по чтению, что связано с особой важностью данного вида речевой деятельности.

Известно, что чтению и работе с текстом принадлежит ведущая роль в обучении. Повышение качества образования и успешность обучения зависят от читательской квалификации учащегося [1: 185]. Уделение особого внимания чтению связано также и с тем, что «люди все хуже понимают глубокие смыслы усложняющейся реальности и порой не в состоянии выразить сколько-нибудь сложную мысль даже на своем родном языке. Снижается интерес к чтению, к грамотному освоению серьезных текстов» [2]. Таким образом, совершенствование умений читать тексты различных жанров в оптимальном режиме является необходимым для современного человека и может быть полезно для чтения как на иностранном, так и на родном языке.

Кроме того, в связи с активным распространением различных устройств, позволяющих читать в электронном формате, встает вопрос об особенностях и отличиях чтения печатного и экранного текста.

Исследования показывают, что подобные отличия существуют на различных уровнях. Формат текста оказывает влияние на вид чтения, его скорость, а также особенности восприятия.

Так, скорость чтения текста с экрана на 28,5% ниже скорости чтения текста в традиционном формате [3: 24].

Также принципиальное значение приобретают отличия восприятия и понимания текста, читаемого с экрана электронного устройства (компьютера, планшета, смартфона, электронной книги) и в традиционном формате (бумажная книга) [4, 5]. По словам Н. Бэрн, лингвиста и специалиста по развитию языка в интернет-среде, чтение текста в электронном формате качественно отличается от традиционного. Люди, использующие для чтения электронные устройства, хуже концентрируются на читаемом, а также хуже запоминают прочитанное. Кроме того, имея дело с текстом на экране, человек использует просмотрное чтение или чтение с общим охватом содержания, что препятствует полному и глубокому пониманию сложных и объемных текстов [5].

Данные приведенных исследований имеют важное значение для разработки и внедрения в практику преподавания РКИ электронных обучающих ресурсов вообще и электронных тренажеров для подготовки к сертификационному тестированию в частности.

Формат сертификационного тестирования по РКИ предполагает включение в субтест по чтению текстов различных жанров, требующих различных видов понимания. Некоторые жанры предполагают полное понимание прочитанного, другие – понимание основного содержания или выборочной информации. Тенденция использования чтения с общим охватом содержания при чтении с экрана может помочь кандидатам научиться лучше справляться с некоторыми типами заданий. Однако методистам следует помнить о том, что чтение является основой образования (в том числе и иноязычного), и от того, насколько качественно человек владеет данным видом речевой деятельности, зависит его успешность в образовательной деятельности. Поэтому представляется правомерным говорить о том, что электронные образовательные ресурсы должны не вытеснять традиционные, а сочетаться с ними, а задачей преподавателей становится гармоничное развитие умения работать с ресурсами различных форматов с учетом их особенностей, преимуществ, недостатков и влияния на стиль мышления учащихся.

Обратимся к особенностям работы рассматриваемого средства обучения.

Как было отмечено ранее, при первоначальном обращении к тренажеру он выглядит так же, как онлайн-тест в случае подготовки к субтесту «Чтение»: это текст и несколько тестовых заданий к нему.

Учащийся читает тест, выполняет задания, а затем получает возможность проверить правильность их выполнения. В случае совершения ошибок пользователь тренажера может прочитать комментарии как к правильному варианту, так и к своему ошибочному ответу.

Важно отметить, что большая часть учащихся, принявших участие в апробации первой версии тренажера, высоко оценила возможность получить комментарий не только к правильному ответу (почему только этот вариант может быть верным в данной ситуации), но и к неправильному (почему этот вариант в данной ситуации не может быть верным, с цитатой из текста или объяснением). Традиционно средства обучения предлагают только один вид справочной информации: к правильному варианту. Затем учащемуся предлагается перейти в тренировочный режим.

В случае переключения в данный режим учащиеся работают по алгоритму, помогающему разбить задачу на простые и посильные для них шаги. Последовательность этих шагов представлена в боковой части экрана, правильность выполнения шагов подтверждается программой в интерактивном режиме.

В случае с чтением алгоритм помогает определить наиболее верную стратегию чтения, выбор вида чтения.

Работа по алгоритму предполагает более эффективное распределение времени и использование различных видов чтения при выполнении задания (с общим охватом содержания и изучающее). Известно, что иностранные учащиеся склонны в большинстве случаев прибегать к изучающему чтению и терять время, которое в условиях тестирования строго ограничено. В то время как изучающее чтение необходимо примерно в трети случаев.

Таким образом, если потенциальные кандидаты на получение сертификата имеют дело с информационной статьей, их работа с тренажером проходит следующим образом: первый раз учащиеся читают текст быстро (для понимания основной информации), затем читают задание с целью поиска части текста, в которой, по их мнению, находится информация, необходимая для правильного выполнения этого задания. Правильность выбора фрагмента текста подтверждается программой. Затем именно эта часть текста предъявляется для изучающего чтения и выполнения заданий.

Кроме того, каждый пользователь электронного тренажера при работе с программой имеет возможность двигаться по индивидуальной образовательной траектории, т.е. принимать решение:

1. целесообразности перехода в тренировочный режим;
2. последовательности режимов (обычный/тренировочный vs тренировочный/обычный);
3. материале, на котором будет осуществляться тренировка (один и тот же текст или другой текст того же жанра/типа);
4. необходимости ознакомления с комментариями к выполненным заданиям и их количестве (к ошибочному варианту ответа, к правильному варианту ответа или со всеми доступными комментариями).

Однако эффективность подготовки к тестированию определяется не только методикой организации работы, но и тем, на основе какого материала осуществляется тренировка.

Отбор материала для средства обучения – важная методическая задача.

При создании электронного тренажера для решения обозначенной задачи был предпринят анализ ошибок, совершенных кандидатами, проходившими сертификационное тестирование в 2010–2014 гг. (как в Москве в Центре сертификационного тестирования Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, так и в зарубежных центрах).

Представленный анализ был проведен не только с количественной, но и с качественной стороны, т.е. было определено не только соотношение прошедших и не прошедших тестирование кандидатов, но и типы заданий, вызвавшие у них наибольшие затруднения. Данная информация крайне важна с точки зрения отбора материала, включаемого в электронный тренажер.

Формат сертификационного экзамена по чтению по программе уровня В1 предполагает проверку умений читать тексты различных жанров с полным пониманием (личная переписка, официальные письма), с пониманием основного содержания (справочники, путеводители, проспекты курсов, объявления об услугах, информационные статьи), а также с пониманием выборочной информации (реклама, объявления, анонс, справка, прогноз погоды) [6: 42]. Из этого следует, что для успешного прохождения тестирования по данному виду речевой деятельности кандидаты должны владеть различными видами чтения, зависящими от жанра текста и предполагающими различную степень и скорость знакомства с информацией текста.

В результате анализа экзаменационных материалов кандидатов было установлено, что большая часть участвующих в сертификационном тестировании иностранцев допускает ошибки при работе с такими жанрами текстов, как объявление, реклама, проспекты курсов, программы различных мероприятий. Также большое количество ошибок допускается при чтении информационных статей. Рассматривая совершенные ошибки с точки зрения правильного понимания основных понятий (логических категорий), которые иностранцы должны уметь понимать на уровне В1, отметим, что чаще всего кандидаты ошибаются при работе с такими логическими категориями, как время (временной отрезок, порядок следования событий, время относительно настоящего момента и др.), а также связи и отношения (соответствие, обстоятельственные отношения, определительные отношения, причинность и др.).

При анализе выполненных кандидатами заданий субтеста «Чтение» сделана попытка выделить те факторы, которые чаще всего приводят к выбору ошибочных ответов: непонимание фактической информации, неверное понимание лексически и грамматически выраженных отношений между объектами, о которых говорится в тексте, концентрация внимания на вариантах ответа, содержащих цитаты из текста. Также к ошибкам приводит желание использовать жизненный опыт при выборе правильного ответа, в этом случае кандидат забывает о том, что жанр теста предполагает исключительно использование информации, содержащейся в тексте.

Тексты, включенные в электронный тренажер, были отобраны с учетом полученных данных: для тренировки пользователям программы предлагаются тексты, включающие значительное количество логических категорий, вызывающих ошибки, а справочная информация и пошаговый алгоритм работы позволяют научиться справляться с заданиями успешно.

Экспериментальная проверка эффективности работы электронного тренажера показала, что учащиеся, работавшие с тренажером по чтению, стали справляться с выполнением заданий успешнее, чем до работы с ним.

В настоящее время ведется работа по созданию версий рассматриваемого средства обучения, ориентированных на подготовку к остальным субтестам, входящим в состав сертификационного тестирования.

Список литературы

1. Бородин В.А., Бородин С.М. Мониторинг качества чтения в образовании / В.А. Бородин, С.М. Бородин // Человек читающий: *Homolegens-5*: сб. ст. М.: Русская ассоциация чтения, «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2013. С. 185–198.

2. Вахтина Е.А., Вострухин А.В., Голубова Э.А. Как улучшить восприятие электронного текста / Е.А. Вахтина, А.В. Вострухин, Э.А. Голубова // Совершенствование учебного процесса в вузе на основе информационных и коммуникационных технологий: сб. науч. тр. Ставрополь, 2010. С. 24–29.
3. Кузьмин Е.И. На пути к информационному обществу с человеческим лицом [Электронный ресурс] / Е.И. Кузьмин // Вестн. комиссии Рос. Фед. по делам ЮНЕСКО. 2014. № 21. С. 52–62. URL: <http://unesco.ru/ru/?module=library&action=list&id=1>
4. Требования по русскому языку для граждан зарубежных стран. Пороговый уровень / Е. Л. Корчагина [и др.]. М., СПб.: Златоуст, 2002. 44 с.
5. Baron Naomi S. Words Onscreen. The fate of reading in a digital world / N. S. Baron. Oxford: Oxford University Press, 2015. 321 p.
6. OECD [Электронный ресурс]. Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA, OECD Publishing. – URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> (дата обращения 19.08.2017).

Bulygina E.V.

ELECTRONIC TRAINING SYSTEM FOR CERTIFICATION EXAMS PREPARATION AS A METHODOLOGICAL PHENOMENON

The article is devoted to the electronic training systems for certification exams preparation. It describes their advantages, content and possibility of individualization of certification exams preparation with the usage of these electronic training systems.

Keywords: certification exams, certification exams preparation, electronic training systems for certification exams preparation

<https://doi.org/10.29003/m1919.978-5-317-06537-9/294-298>

Верещагина Ольга Николаевна

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны

Ярославль, Россия

olgavereshchagina@mail.ru

Сергеева Надежда Михайловна

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны

Ярославль, Россия

nadezhda171@rambler.ru

Верещагина Анна Николаевна

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны

Ярославль, Россия

AnyutaVer@hotmail.com

СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В РАЗНОУРОВНЕВОЙ ГРУППЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

В процессе обучения особое место занимают формы работы, активизирующие познавательную деятельность обучающихся, способствующие интенсификации образовательного процесса, повышающие его эффективность, мотивацию к изучению дисциплины, усиливающие стремление к взаимодействию между учащимися. Среди самых результативных способов организации занятия в многочисленной разноуровневой группе с разнородным национальным составом – викторины и дискуссии. В докладе представлены примеры тематических викторин и дискуссий, ре-

лизуемых в практике преподавания русского языка как иностранного на подготовительном этапе обучения.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, разноуровневые группы, русский язык как иностранный.

Проведение занятий в разноуровневой группе представляет собой определенную трудность, поскольку требует учета языковой подготовки или ее отсутствия у всех обучающихся, необходимости корректировки учебного материала, использования эффективных способов включения в коммуникацию всех участников учебного процесса, принятия во внимание их психологических особенностей и интеллектуальных возможностей, создания комфортной для обучения атмосферы. Значимым, на наш взгляд, является использование таких форм организации занятия, которые позволяют не только обеспечить усвоение материала учащимися, но и повысить мотивацию к изучению языка, снять психологический и языковой барьеры, активизировать познавательную деятельность студентов. Включение в занятие игрового и соревновательного элементов способствует, как нам кажется, решению подобных задач. Одной из форм, объединяющих в себе игру, соревнование и при этом позволяющих интенсифицировать процесс обучения, раскрыть творческий потенциал, развить интерес обучающихся к изучаемой дисциплине, является викторина. В ходе викторины студенты выполняют задания, отвечают на вопросы, решают лингвистические задачи, закрепляя уже имеющиеся знания о языке и стране проживания и приобретая новые. При организации занятия в форме викторины можно выделить следующие ступени: а) презентация команд; б) выполнение конкурсных заданий; в) подведение итогов, г) возможным также является награждение победителей. Стимулирующими наградами могут быть дипломы, символические призы, которые могут использоваться при обучении.

Перед проведением викторины обучающимся предлагают разделиться на команды. Затем им необходимо придумать название команд. На выполнение каждого задания в ходе проведения викторины дается определенное количество времени, регламент необходимо четко соблюдать. Одним из условий викторины является участие каждого члена команды. Данное условие позволяет задействовать не только наиболее активных учащихся, часто хорошо владеющих языком, но и тех, у кого уровень владения ниже и кто в связи с этим предпочитает «отмалчиваться» в ходе коллективных обсуждений. Командам можно предложить выбрать капитанов, которые перед выполнением каждого задания будут определять члена команды, отвечающего на вопрос. Поэтому преподавателю следует заранее рассчитать и составить количество заданий, соответствующее количеству участников команды. Задания для команд можно выводить на экран или выдавать каждой команде в раздаточном материале. Если задание достаточно объемное или может вызвать затруднение при выполнении, то преподаватель приводит на экране или на доске пример задания, объясняет алгоритм, затем участники викторины получают раздаточный материал и приступают к выполнению. Чтобы разнообразить процесс выполнения, преподаватель может чередовать устные вопросы (они выводятся на экран, и члены команды отвечают, предварительно посоветовавшись и затем подняв руку) и письменные задания. При выполнении заданий, выводимых на экран, можно предложить командам «делегировать» по одному члену для участия в конкурсе. По окончании времени, отведенного на выполнение задания, выбранный капитаном представитель команды отдает/зачитывает ответ. Преподаватель подбирает задания в соответствии с уровнем языковой подготовки группы. Если группа достаточно большая, то можно выбрать жюри из числа обучающихся, которое будет проверять правильность выполнения заданий в раздаточном материале и фиксировать баллы за правильно выполненные задания.

Викторины, проводимые на занятиях по русскому языку как иностранному, могут иметь тематический характер, включать культурологический компонент, могут быть посвящены какому-либо памятного дню или празднику, содержать региональный компонент. Так, при проведении викторины по русскому языку нами предложены задания различного типа. Например, задание «Корректор», направленное на исправление грамматических ошибок. **Антон читала интересную книгу.* **У тебе дядя или тётя?* **Мой красивый подруга живёт здесь.* Еще одно задание, направленное на развитие лингвистического мышления, – ребусы. Перед выполнением задания преподаватель объясняет правила решения ребусов. Если названия использованных в ребусе объектов не известны студентам, их можно подписать.

Задания с ребусами можно демонстрировать на экране. В этом случае представитель команды, первой угадавшей зашифрованное в ребусе слово, поднимает руку и отвечает. Если ответ верный, команде засчитывается балл или заданное преподавателем количество баллов. В случае если преподаватель использует раздаточный материал, то по истечении отведенного времени команда сдает жюри лист с ребусами и ответами. Задание «Закончи фразу» проверяет знание устойчивых выражений, этикетных формул. В каждом выражении один компонент вербализован, другой представлен в виде картинки, и командам предстоит догадаться/вспомнить, как заканчивается та или иная этикетная формула.

При выполнении задания «Противоположности» участвующим командам предлагается найти антонимичное окончание фраз. В данном типе заданий в качестве противопоставляемых, помимо фраз типа «Утро – вечер», «День – ночь», можно использовать фразеологизмы (например, «Не имей сто рублей, а имей сто друзей»).

Конкурс «Найди лишнее» позволяет проверить усвоение учащимися частей речи. На экран выводится таблица с несколькими столбцами, в которых представлены слова различных частей речи. Учащимся необходимо найти в каждом столбце лишнее слово и при ответе обосновать свой выбор.

Еще одним заданием лингвистической викторины может быть конкурс на поиск соответствия между началом и окончанием фраз. Опираясь на уровень подготовки группы, преподаватель использует в задании определенные синтаксические конструкции. На развитие орфографической зоркости направлено задание «Анаграммы». Каждой команде выдается список «анаграмм», при этом в списке могут быть представлены не реально существующие лексемы, а наборы перемешанных букв. Участники могут путем перестановки получить загаданное слово.

Выбор лексем для «анаграмм» может быть обусловлен тематической направленностью викторины, или «анаграммы» можно составить с опорой на всю освоенную лексику. Альтернативное «анаграммам» задание – конкурс «Поиск слов», в котором студентам предлагается за отведенное время найти определенные слова в квадрате, заполненном буквами. За каждое найденное слово команды получают баллы.

Задание «Правильная реакция» предполагает выполнение работы по поиску соответствия между фразами мини-диалогов.

В викторинах с культурологическим региональным компонентом могут иметь задания, которые проверят знания обучающихся о городе/регионе проживания. С информацией о достопримечательностях, наиболее известных деятелях, роли города/региона в истории страны студенты знакомятся предварительно на занятиях. Приведем примеры заданий викторины, посвященной ярославскому региону. При проведении конкурса «Угадай, кто?» командам предъявляются изображения исторических деятелей, имеющих отношение к Ярославской области (например, В.В. Терешковой, Александра Невского, М.И. Кошкина). Участникам викторины необходимо назвать имя человека. Возможен ответ по-

сле недолгого коллективного обсуждения, или же преподаватель предлагает выбрать для участия в конкурсе по одному члену от команды. Задание «Верю – не верю!» позволяет аккумулировать у иностранных обучающихся краеведческие знания. Командам предъявляются различные утверждения о городе/регионе, в котором они живут. Задача учащихся – догадаться/вспомнить, правдивы эти утверждения или нет.

Коллективное обсуждение или дискуссия – еще один вид работы с разноуровневой многочисленной многонациональной группой. Он позволяет включить в учебную деятельность всех обучающихся, разнообразить учебный процесс, повысить заинтересованность студентов, их мотивацию к работе, развивать коммуникативные навыки, навыки анализа и рефлексии. Студентам предлагаются для обсуждения вопросы, формулирующие «целенаправленный разговор по интересующим их проблемам» [1: 6]. Отметим, что в ходе ответов на предлагаемые вопросы могут отрабатываться и закрепляться определенные речевые клише. Так, например, обязательным условием может быть использование для выражения собственной точки зрения сочетаний «*Я считаю/думаю, что...*», «*По моему мнению, ...*», «*Мне кажется, что...*», для выражения согласия/несогласия с собеседником следующих формулировок: «*Я согласен/не согласен с...*», «*Я тоже считаю, что...*», «*Нельзя не согласиться/согласиться с...*». Как и при проведении викторины, при работе с большой группой целесообразно разделить студентов на мини-группы. Один из вариантов распределения на мини-группы – по национальности, в случае если такие команды окажутся не равными по количеству участников, можно объединять и представителей разных национальностей. В зависимости от количества учащихся преподаватель подбирает вопросы для обсуждения по той или иной теме. Выбор заданий может быть обусловлен изучаемой лексической темой, актуальными мировыми событиями или интересами самих обучающихся. Важно здесь также условие, чтобы на вопросы, предлагаемые для дискуссии, отвечали разные члены команд. Нами для обсуждения была выбрана тема проживания на территории другой страны и тема эмиграции. Вниманию обучающихся предлагаются следующие вопросы. *Перечислите причины, по которым в настоящее время люди переезжают жить в другую страну. С какими проблемами сталкиваются люди, переехавшие в другую страну? Что они должны делать, чтобы решить эти проблемы? Как должны помогать им правительства стран? Какие права должны быть у эмигрантов? Проживают ли эмигранты в вашей стране? Что делает правительство вашей страны для облегчения адаптации эмигрантов к жизни в другом государстве? Как вы думаете, как относятся жители разных стран к эмигрантам? Как должны относиться? Как относятся к эмигрантам в вашей стране?*

Вопросы, предлагаемые для обсуждения, как правило, составляются преподавателем самостоятельно. Однако в настоящее время существует большое количество пособий, направленных на развитие речи и предлагающих различные темы и вопросы для организации дискуссии. Такой материал можно использовать без изменений или корректировать с учетом подготовки студентов. Для подготовки ответа дается время, соблюдение регламента контролируется преподавателем или выбранным из числа студентов учащимся. В ходе обсуждения участники не только высказывают собственную точку зрения, но и комментируют ответы, которые дают их одноклассники, задают друг другу вопросы. На наш взгляд, особенности проживания в иной языковой и культурной среде представляют особый интерес для иностранных обучающихся. Они могут не только поделиться информацией о своей родине, но и сопоставить условия проживания с жизнью в других странах, обсудить впечатления от проживания и обучения в России. В конце обсуждения можно предложить обучающимся обобщить сведения, которые они получили в ходе занятия. При

этом организовать подведение итогов таким образом, чтобы обобщение информации об одной стране делали студенты иной национальности.

Подводя итог вышесказанному, еще раз подчеркнем, что работа с многочисленной многонациональной разноуровневой группой требует тщательной подготовки и проработки занятия, предусматривающей интеграцию в процесс коммуникации всех обучающихся. Эффективной интенсификации этого процесса способствует использование форм организации занятий, включающих соревновательный, игровой элементы, обсуждение проблемных вопросов.

Список литературы

1. Анипкина Л.Н. Дискуссия как интерактивная форма обучения РКИ // Вестник РУДН. Серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. № 4. С. 5–11.
2. Дрога М.А. Лингвокультурологический компонент на уроках РКИ (на примере игры-викторины) // Мир русского слова. 2015. № 3. С. 91–93.
3. Кулькова Р.А. Я хочу тебя спросить... М.: Граница, 2005. 304 с.
4. Лихачева М.Е. Особенности организации обучения РКИ в мононациональных и полинациональных группах // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей IX Международной научно-практической конференции / Под ред. Г.Ю. Гуляева. Пенза: Наука и Просвещение, 2017. 246 с.
5. Мазько Г.Ч. Формы и методы работы в разноуровневой группе на занятиях по РКИ // Методология и технологии довузовского образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Гродно, 19–20 нояб. 2015 г.) / Под ред. Ю. Я. Романовский. Гродно: ГрГУ, 2016. 187 с.
6. Пылкова А.А. Интерактивные формы занятий на довузовском этапе обучения РКИ // Эпоха науки № 13. Март 2018 г. Общественно-гуманитарные науки. 2018. С. 120–126.
7. Симеунович М. Языковая викторина с ответами по РКИ // URL: <https://pedkopilka.ru/blogs/mira-simeunovich/jazykovaja-viktorina-po-rki-dlja-6-klasa-s-prezentaciei.html>

*Vereshchagina O. N.
Sergeeva N. M.
Vereshchagina A. N.*

WAYS TO ACTIVATE THE ACTIVITIES OF STUDENTS IN A MULTI-LEVEL GROUP WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

In the learning process, a special place is occupied by the forms of work that activate the cognitive activity of students, contribute to the intensification of the educational process, increase its efficiency, motivation to study the discipline, strengthen the desire for interaction between students. One of the most effective ways to organize classes in a large multi-level group with a diverse national composition are quizzes and discussions. The article presents examples of thematic quizzes and discussions implemented in the practice of teaching Russian as a foreign language at the preparatory stage of training.

Keywords: activation of cognitive activity, multi-level groups, Russian as a foreign language.

<https://doi.org/10.29003/m1920.978-5-317-06537-9/299-303>

Гладкова Наталья Николаевна

*Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных сил
Российской Федерации имени
маршала Советского Союза А.М. Василевского
Смоленск, Россия
Gladoldboy@yandex.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЦЕЛЯХ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В статье рассматривается эффективность применения современных информационных коммуникативных технологий в военном вузе. Описывается методический эксперимент по их использованию при проведении практических занятий и в часы самостоятельной работы по дисциплине «Русский язык» с иностранными военнослужащими в целях формирования у них речевых навыков на подготовительном курсе обучения.

Ключевые слова: иностранные обучающиеся, информационные коммуникационные технологии, русский язык как иностранный, виды речевой деятельности, компьютерная программа, электронный учебник, презентация, интерактивная доска, диктофон.

Современная образовательная деятельность в условиях высшего военного учебного заведения предъявляет все больше требований по повышению эффективности применения отдельных методов и средств обучения и воспитания как российских, так и иностранных военнослужащих (ИВС). Эффективность обучения русскому языку как иностранному (РКИ) также определяется возможностью активного применения информационных коммуникативных технологий (ИКТ), что, с одной стороны, помогает реализовать мотивационные потребности современных обучающихся, а с другой стороны, ставит перед преподавателем РКИ новые цели и задачи, закрепленные в образовательных стандартах 3-го поколения.

Выделяют несколько определений информационно-коммуникационной технологии. Мы придерживаемся мнения Р.С. Исламова, который трактует ИКТ в сфере современного высшего образования как цифровую дидактическую интеграцию «в процесс компьютеризации обучения, при котором его коммуникативная, интерактивная и перцептивная составляющие – «все взаимодействие между обучающим и обучаемым» выходит на уровень информатизации, открывающий практически безграничные возможности для реформации и инновации процесса обучения, поиска недоступных ранее источников знаний, создания единой цифровой среды взаимодействия как преподавателя и студента, так и студента и искусственного интеллекта (т.е. образовательного программного обеспечения, не требующего наличия «живого» участия преподавателя)» [3].

Однако возникают противоречия между непрекращающимся процессом совершенствования ИКТ и возможностью их широкого использования в образовательной деятельности военного вуза, поскольку существуют ограничения в применении интернет-ресурсов в режиме online. Отсутствует возможность использования технологий видеоконференций для формирования межкультурной компетенции иностранных военнослужащих, технологий веб-блогов для развития речевых навыков и умений по всем видам речевой деятельности: говорению, чтению, аудированию и письму.

Ежегодно в Военную академию войсковой противовоздушной обороны Вооруженных сил Российской Федерации имени маршала Советского Союза А.М. Василевского для

получения высшего военного образования прибывают иностранные военнослужащие (ИВС) из стран СНГ, а также Африки, Центральной и Латинской Америки, Азии. В условиях военного вуза обучение иностранных военнослужащих РКИ особенно важно, поскольку обучающиеся получают профессию инженерного профиля, а русский язык является инструментом для получения знаний на чужом для них языке. Обучение на подготовительном курсе начинается с первого октября. Согласно учебной программе и тематическому плану кафедры русского языка, период обучения на данном курсе включает в себя 900 академических часов. В течение десяти месяцев ИВС изучают только дисциплину «Русский язык», в конце обучения сдают экзамен по программе Первого сертификационного уровня.

Необходимость применения в военном вузе на занятиях по русскому языку как иностранному ИКТ, оптимально способствующих формированию и развитию речевых навыков и повышению уровня знаний на подготовительном курсе не только в ходе проведения занятий, но и в часы самостоятельной работы, обусловлена рядом факторов, среди которых – несвоевременное прибытие обучающихся в вуз, этнопсихологические и личностные качества обучающихся, отсутствие европейского языка-посредника, низкий уровень фоновых знаний; неспособность к изучению иностранных языков; низкий уровень общей культуры, воспитания и ответственности и др.

Методический эксперимент, проведенный на кафедре русского языка, позволил определить наиболее эффективные методы и приемы использования ИКТ при проведении практических занятий и в часы самостоятельной работы с преподавателем в целях формирования у них речевых навыков на подготовительном курсе.

Полнота и качество усвоения материала иностранными военнослужащими фиксировались в ходе проведения учебных занятий по различным аспектам: фонетике; лексике и грамматике; речевому практикуму; языку специальности.

Из средств ИКТ на занятиях применялись: разработанные на кафедре русского языка слайдовые презентации с аудио- и видеоматериалом и анимацией, а также обучающе-контролирующие компьютерные программы и электронное учебное пособие; интерактивная доска, диктофон.

Формирование речевых навыков осуществлялось в ходе изучения материала в соответствии с «Государственным стандартом по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень» в первом семестре [1]. Были проведены занятия по теме № 1 «Гласные и согласные звуки и буквы. Части речи», теме № 2 «Падежная система русского языка. Глагол».

Практические занятия по русскому языку проводились по единым разработанным учебно-методическим материалам в контрольной и экспериментальной группах с применением ИКТ. Однако в контрольной группе использование ИКТ ограничивалось применением их на практическом занятии – в частности, электронного учебного пособия по элементарному курсу [2]. Тогда как в экспериментальной группе ИКТ использовались и в часы самостоятельной работы с преподавателем. Как правило, навыки работы с компьютерами и другими техническими средствами обучения имеет лишь маленький процент ИВС, в связи с чем в часы самостоятельной работы обучающиеся с помощью преподавателя осваивали работу с дополнительными компьютерными программами по фонетике.

На этапе констатирующего эксперимента все группы иностранных обучающихся не имели сформированных речевых навыков, ранее на родине не изучали русский язык ни с преподавателем, ни самостоятельно. Таким образом, входной контроль был нецелесообразен из-за отсутствия каких-либо знаний ИВС о русском языке. Однако обучающиеся владели языком-посредником, использование которого на занятиях по русскому языку значительно облегчало понимание и усвоение учебного материала. Языками-

посредниками в экспериментальной и контрольной группах являлись английский и французский.

Экспериментальной группе была озвучена информация о проведении методического эксперимента, критерии оценки деятельности ИВС по данной дисциплине и требования к ее освоению. Изучение дисциплины «Русский язык» на подготовительном курсе включает в себя изучение программы Элементарного (А1), Базового (А2) и Первого сертификационного уровней (В1). Содержание учебной дисциплины включает в себя 30 тем, призванных формировать и развивать речевые навыки и умения обучающихся. Учебной программой предусмотрено следующее распределение учебного времени: 900 академических часов практических занятий, выделенных на контактную работу обучающихся с преподавателем; 490 академических часов, выделенных на самостоятельную работу обучающихся.

Формирование фонетических навыков начиналось с первого занятия по русскому языку. В целях формирования автоматизма речевых навыков проводилась самостоятельная работа с преподавателем. Функция преподавателя заключалась не только в контроле и исправлении ошибок при выполнении заданий, но и в обучении работы с компьютерными программами в оболочке PowerPoint и MyText. Преподаватель объяснял принцип работы с ИКТ, чтобы в часы самостоятельной работы на базовом и первом уровнях ИВС обучающиеся могли свободно работать самостоятельно. Применение обучающе-контролирующей компьютерной программы «Начинаем изучать русский язык. Фонетика. Алфавит» значительно облегчило процесс формирования навыка произнесения звуков русского языка, навыков письма строчных и прописных букв русского алфавита, навыка чтения односложных слов с изученными звуками и буквами, навыка аудирования. Дополнительным заданием для формирования автоматизма свободного произнесения звуков, слов в потоке речи являлась работа с «Изучаем фонетику русского языка. Произноси быстро и правильно», предполагающей выработку автоматизма произнесения скороговорок.

В часы самостоятельной работы также активно применялось электронное учебное пособие («Русский язык. Элементарный уровень»), при работе с которым обучающиеся могли не только видеть основной изучаемый материал, но и прослушивать образцы произнесения, чтения и говорения [2].

Формирование навыков письма, чтения, говорения и аудирования также осуществлялось в ходе изучения темы № 2 «Падежная система русского языка. Глагол» при работе с указанными компьютерными программами, содержащими видеотрекеры прописей букв русского алфавита, а также с вышеуказанным электронным учебным пособием. Кроме того, использовалась интерактивная доска StarBoard Software с виджетом «Анаграммы», позволяющая запомнить правописание изученной лексики, и диктофон. Формирование навыков говорения осуществлялось посредством первичного прослушивания речевого образца с визуальной опорой на текст электронного учебного пособия, имитацией его произнесения с учетом ударения, интонации и синтагматического членения фраз, понимания (семантизации), повторения его по памяти и применения в учебной ситуации.

Выработанный автоматизм должен поддерживаться на протяжении всего периода обучения. Так, после этапа формирования речевых навыков следовал этап формирования и развития речевых умений, поскольку уровень сформированности речевых навыков проявляется в речевых умениях – применении приобретенных знаний и сформированных навыков в общении. Данный этап обучения проводился в ходе изучения дисциплины во второй половине первого и во втором семестре: Базового (А2) и Первого сертификационного уровней (В1), что позволило отследить динамику удержания сформированных речевых навыков на должном уровне, корректировать и совершенствовать их. С этой целью также проводилось аспектное обучение ИВС.

Основной единицей обучения являлся текст, при работе с которым формировались и развивались речевые умения письма, чтения, говорения и аудирования. В часы самостоятельной работы с преподавателем обучающиеся работали индивидуально в специально оборудованной аудитории, совмещающей возможности использования ИКТ. Преподаватель подбирал материал в зависимости от испытываемых обучающимися трудностей. На практическом занятии оценивалась сформированность навыков ИВС по всем видам речевой деятельности, а также усвоение лексико-грамматического материала.

Оценка за занятие выставлялась по совокупности оценок, полученных ИВС при реализации каждого учебного вопроса, и представляла собой среднее арифметическое от суммы полученных оценок. В качестве обобщенного показателя (критерия) эффективности эксперимента принят коэффициент по уровню сформированности речевого навыка ($K_{рн}$), равный отношению принятых показателей обучения в экспериментальной и контрольной группах:

$$K_{рн} = \frac{Cэ}{Cк}.$$

Качество подготовки определяется по среднему баллу, где: $Cэ$ и $Cк$ – средние баллы в экспериментальных и контрольных группах соответственно. Они определяются из выражений.

$$Cэ(Cк) = \frac{5\kappa_1 + 4\kappa_2 + 3\kappa_3 + 2\kappa_4}{\kappa_1 + \kappa_2 + \kappa_3 + \kappa_4},$$

где: $\kappa_1, \kappa_2, \kappa_3, \kappa_4$ – количество обучающихся, получивших отличные, хорошие, удовлетворительные и неудовлетворительные оценки в экспериментальных и контрольных группах соответственно. Наблюдение, анализ, статистика, математические расчеты, показатели рубежного контроля определили результаты методического эксперимента, Коэффициент успешности проведения самостоятельной работы с преподавателем при использовании ИКТ составил 1,05 балла; говорения – 1,14; чтения – 1,04; письма – 1,04; аудирования – 1,09 баллов.

Показатели рубежного контроля по дисциплине «Русский язык» свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе, в которой проводилась самостоятельная работа с преподавателем, выше, чем в контрольной группе, и составляет коэффициент сформированности умений на основе приобретенных навыков речевой деятельности – 4,6; в контрольной группе – 4,4. Коэффициент уровня сформированности речевых умений и навыков составил 1,04 балла.

Таким образом, применение на подготовительном курсе ИКТ при обучении ИВС русскому языку на практических занятиях и в часы самостоятельной работы с преподавателем обеспечивает усвоение знаний в естественных ситуациях общения, способствует интенсификации процесса формирования речевых навыков ИВС и дальнейшему успешному формированию и развитию умений в речевой деятельности, а также повышению познавательной активности обучающихся. Дополнительное применение ИКТ в часы самостоятельной работы обеспечивает должный уровень подготовки ИВС для решения коммуникативных задач на основных курсах. Для арабоязычных наиболее эффективным видом ИКТ являются компьютерные программы по фонетике и языку специальности. Для носителей языков группы банту (например, кирунди) наиболее эффективными средствами ИКТ являются презентации и диктофон. Электронное пособие, применяемое на практических занятиях, одинаково эффективно для достижения поставленных учебных целей.

Однако использование ИКТ не умаляет достоинства традиционных форм работы. Традиционная система по обучению РКИ иностранных военнослужащих на подготовительном курсе не уступает новым ИКТ и, возможно, также позволяет активизировать практическую сторону языка, в частности, сформировать и развить речевые навыки, необ-

ходимые для адекватной коммуникации на русском языке, но, вероятно, меньше мотивирует современных иностранных обучающихся к обучению.

Список литературы

1. Андриюшина Н.П. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н.П. Андриюшина и др. СПб., 2012. 61 с.
2. Богданова С.А. Русский язык. Элементарный уровень [Электронный ресурс] : учеб. пособие для изучения иностранными слушателями и курсантами, обучающимися на подготовительном курсе специального факультета / С.А. Богданова [и др.]. – Версия 2.0. – Электрон. дан. (370 Мб). – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2019. 1 электрон. опт. диск (DVD-R). Загл. с этикетки диска.
3. Исламов Р.С. Информационно-коммуникационные технологии как субъект педагогической интеракции в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29151> (дата обращения: 30.11.2019).

Gladkova N.N.

APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN ORDER TO INTENSIFY THE PROCESS OF FORMATION OF SPEECH SKILLS FOREIGN MILITARY PERSONNEL

The article discusses the effectiveness of the use of modern information and communication technologies in the military Academy. The article describes a methodical experiment on their use during practical training and during the hours of independent work on the discipline “Russian language” with foreign servicemen in order to form their speech skills in the preparatory course of training.

Keywords: foreign students, information and communication technologies, Russian as a foreign language, types of speech activity, computer program, electronic textbook, presentation, interactive whiteboard, voice recorder.

<https://doi.org/10.29003/m1921.978-5-317-06537-9/303-307>

Ерещенко Маргарита Владимировна

Донской государственный технический университет

Ростов-на-Дону, Россия

mar.ereshchenko@yandex.ru

ТЕСТОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье описан опыт разработки тестовой системы для текущего и итогового контроля знаний студентов подготовительного факультета. Диагностика качества и оценка образовательной деятельности – приоритетные направления современного образования. Главное преимущество тестирования – полная автоматизация процесса и объективная оценка знаний. Использование дистанционных образовательных технологий обеспечивает частоту и регулярность контроля. Тестирование не может полностью заменить все формы диагностики, однако в сочетании с традиционными формами способствует комплексной оценке уровня усвоения знаний и академических до-

стижений, а также формированию мотивации и развитию навыков самооценки, самоконтроля и самообучения.

Ключевые слова: компьютерное тестирование, дистанционное обучение, образовательные технологии, электронное образование.

«Реализация образовательных программ или их частей с применением электронного обучения, дистанционных образовательных телекоммуникационных технологий» [1] – приоритетное направление современной системы образования, построенной на принципах индивидуализации и гуманизации. В связи с этим требуется использование особых инструментов оценки ее результативности. Растущие внешнеэкономические связи России и развитие сетевых форм международного образования приводят к увеличению числа иностранных слушателей подготовительных факультетов. Контроль уровня развития лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций является важной составляющей всего учебного процесса.

По нашему мнению, метод тестов способствует интенсификации образовательного процесса, поскольку это – единственное средство объективной, обоснованной, психологически комфортной оценки знаний с минимальными временными затратами. Числовые значения, полученные в результате измерения результатов уровня обученности, открывают возможность для статистического анализа, шкалирования и содержательной интерпретации. Эффективность этого метода подтверждается и возможностью своевременного редактирования, актуализации и пополнения банка тестовых заданий, свободной комбинацией и вариабельностью (количество вариантов становится практически неограниченным).

Электронное тестирование – инструмент измерения преимущественно уровня языковой компетенции (грамматические и лексические аспекты). Следует отметить, что и некоторые речевые умения (аудирование и чтение) также целесообразно проверять методом тестирования.

Подробнее остановимся на этапах формирования банка тестовых заданий. Далее предлагаем алгоритм действий при конструировании теста:

1. Определение целей тестирования;
2. Разработка критериев отбора содержания, подлежащего контролю;
3. Отбор и адаптация лексического и текстового материала;
4. Разработка структуры фонда оценочных средств (ФОС);
5. Формирование структуры тестовых заданий;
6. Разработка типов тестовых заданий;
7. Разработка спецификации теста;
8. Выбор длины теста, объема тестовых заданий и времени выполнения теста;
9. Подготовка тестовых заданий и ответов на них для текущей, промежуточной и итоговой аттестации;
10. Подготовка тренировочных тестовых заданий для самоконтроля;
11. Подбор иллюстративного материала;
12. Создание видеосюжетов;
13. Экспертиза содержания и формы тестовых заданий;
14. Редактирование в соответствии с замечаниями, полученными в результате экспертизы;
15. Наполнение структуры тестовыми заданиями;
16. Разработка демоверсии с поддержкой на английском, французском, китайском и арабском языках;

17. Разработка методических указаний с целью ознакомления студентов с формами проведения текущей, промежуточной и итоговой аттестации;
18. Проведение пробного тестирования с использованием демоверсии;
19. Анализ затрат различных видов ресурсов при проведении тестирования.

Специалист, разрабатывающий банк тестовых заданий, должен составить четкую структуру и систематизировать лексический, грамматический, текстовый материал по категориям, где каждая категория должна соответствовать определенной теме или разделу. Важно подобрать и различные типы тестовых заданий адекватно целям и содержанию теста. Разделить тестовые задания на тренировочные (для самодиагностики) и аттестационные (для проведения текущего и итогового контроля). В практике оценки уровня знаний по русскому языку как иностранному (РКИ) используются следующие типы тестовых заданий:

1. Множественный выбор с одним вариантом правильного ответа;
2. Вопрос на соответствие;
3. Краткий ответ;
4. Установление последовательности;
5. Перетаскивание в текст.

Аспектное тестирование. Как уже отмечалось выше, широкое использование лексико-грамматических текстов в практике преподавания РКИ направлено на выявление уровня сформированности лингвистической компетенции. И связано это с тем, что формирование лингвистической компетенции – это залог успешного развития коммуникативной компетенции. Лексика и грамматика являются основными объектами для самостоятельного изучения. Единицы такого уровня легко систематизируются, поддаются компьютерной обработке и формализуются.

Компетентностный подход при обучении русскому языку как иностранному предполагает формирование иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции. На начальном этапе обучения иностранный студент должен общаться с носителями языка в «минимальном наборе бытовых и социокультурных ситуаций в соответствии с коммуникативными потребностями» [2]. «Достижение базового уровня владения русским языком позволяет иностранцу удовлетворять самые необходимые коммуникативные потребности при общении с носителями языка в ограниченном числе предсказуемых ситуаций. Ситуации общения на данном уровне связаны с бытовой, социально-культурной и учебной сферами» [3]. В связи с этим при разработке тестовых заданий по чтению и аудированию необходимо учитывать критерий коммуникативной актуальности лексического материала. Так, например, для тестов по аудированию широко используются современные адаптированные информационно-новостные и рекламные блоки с простой синтаксической структурой и однозначной семантикой [4]. Временные и пространственные указатели могут быть выражены эксплицитно, а экспликативные эмоционально-субъективного характера, как правило, отсутствуют. Также целесообразно предоставление видеосюжета для аудирования, поскольку возможность наблюдения за артикуляцией, мимикой и жестами делает аудиотексты более доступными для восприятия. Такие тексты удобны для разработки модели-конструктора тестовой системы контроля. Что касается тестового контроля навыков чтения, то на начальном этапе рекомендуется использование сюжетных текстов страноведческого характера, содержащих изученный лексико-грамматический материал. Дополнение иллюстративным материалом поможет развить языковую догадку.

Педагогическая диагностика и коррекция знаний. Регулярная оценка уровня сформированности лингвистической компетенции путем адекватного подбора инструментария диагностики дает педагогу возможность своевременно применять методы коррек-

ции. На данном этапе, используя весь банк тестовых заданий, можно формировать персональный блок тестовых заданий, составленных в соответствии с дидактическими целями и индивидуальными особенностями каждого иностранного студента. Успех корректирующих мероприятий зависит от адресности тестовых заданий.

Таким образом, тестовая система контроля знаний иностранных студентов расширяет возможности методов педагогической диагностики, позволяет достоверно оценить уровень сформированности лингвистической компетенции, создает психологически комфортные условия проведения и оценки результатов тестирования онлайн с применением дистанционных технологий, способствует индивидуализации обучения, формированию умений самодиагностики и самоконтроля.

На начальном этапе обучения важно четкое распределение времени на различные виды деятельности и личностно-ориентированный подход. Внедрение тестов для текущего, промежуточного, итогового и самостоятельного контроля позволяет сократить временные затраты на проведение теста и обработку результатов, сделать любую выборку из банка тестовых заданий и сформировать тесты различного уровня сложности, одновременно протестировать большое количество студентов и оптимизировать затраты на реализацию образовательной программы.

Важно отметить, что при конструировании блока тестовых заданий необходимо соблюдение ряда принципов:

1. Соответствие тестовых заданий содержанию аспекта, его целям и задачам;
2. Оптимальное сочетание видов и типов тестовых заданий, уровня сложности, содержания банка тестовых вопросов и времени проведения компьютерного тестирования;
3. Четкая систематизация по категориям, где каждая категория должна соответствовать определенному разделу или теме;
4. Однозначность тестовых заданий, их репрезентативность и вариативность;
5. Возможность свободного доступа студента к банку тестовых заданий с целью самоконтроля.

Итак, тестирование является наиболее удобным средством контроля и неотъемлемой частью современного образовательного процесса. Тест выполняет диагностическую, прогностическую и констатирующую функции, характеризуется высокой степенью надежности, валидности и объективности, активизирует самостоятельную работу студентов.

Список литературы

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень /Нахабина М.М. и др. 2-е изд., испр. и доп. М.-СПб.: «Златоуст». 2001. 32 с.
2. 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.
3. Ерещенко М.В. Концепт поколения Y в рекламном дискурсе /М.В. Ерещенко, Р.Р. Мелконян, Н.А. Нгуен // Молодой исследователь Дона. 2016. № 1. С. 67–73.
4. Ерещенко М.В., Качан Ю.Е. Аутентичность текста в рамках коммуникативно-когнитивного подхода обучения иностранному языку // Когнитивные исследования языка. 2017. № 29. С. 578–583.
5. Официальный интернет-портал правовой информации. Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». Электронный ресурс. Режим доступа <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 29.11.2019).

Ereshchenko M.V.

TEST CONTROL SYSTEM AT THE INITIAL STAGE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article describes the experience of developing a test system for the current and final control of knowledge of students of the preparatory faculty. Diagnostics of quality and assessment of educational activity are priority directions of modern education. The main advantage of testing is full automation of the process and objective assessment of knowledge. The use of distance learning technologies ensures the frequency and regularity of monitoring. Testing cannot completely replace all forms of diagnosis, but in combination with traditional contributes to a comprehensive assessment of the level of assimilation of knowledge and academic achievements, as well as the formation of motivation and development of skills of self-assessment, self-control and self-learning.

Keywords: computer testing, distance learning, educational technologies, E-learning.

<https://doi.org/10.29003/m1922.978-5-317-06537-9/307-310>

Желлали Эльнура Ибрагим кызы

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

melnura@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Статья посвящена использованию различных интернет-ресурсов в практике преподавания РКИ. Определены и описаны функции интернет-ресурсов.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, русский язык как иностранный, информационная функция, развлекательная функция, обучающая функция, функция общения.

Интернет является одним из важных составляющих современного общества. Активное использование ресурсов интернета позволяет расширить учебное пространство и дать новые возможности в обучении. Ресурсы интернета помогают разнообразить учебный процесс и облегчить работу преподавателя.

В методике преподавания русского языка как иностранного интернет-ресурсы выполняют следующие функции: информационная функция; развлекательная функция; обучающая функция; функция общения.

Интернет-ресурсы, которые выполняют информационную функцию, дают доступ к различным текстам, аудиоматериалам, видеоматериалам и так далее. Поиск информации может осуществляться как преподавателем, так и учащимися. В качестве примера приведем некоторые виды таких ресурсов:

1. Различные электронные газеты и журналы;
2. Словари различных типов (в том числе переводчики);
3. Национальный корпус русского языка [1].

Остановимся более подробно на Национальном корпусе русского языка. Корпус русского языка – это информационно-справочная система, основанная на собрании русских текстов в электронной форме. Национальный корпус русского языка состоит из основного корпуса текстов, синтаксического корпуса, газетного корпуса, корпуса региональной и зарубежной прессы, корпуса параллельных текстов, корпуса диалектных текстов, обучающего корпуса русского языка, корпуса устной речи, акцентологического корпуса и мультимедийного корпуса. Преподаватель, используя Национальный корпус

русского языка, может разнообразить упражнения примерами употребления языковых единиц.

К интернет-ресурсам, которые выполняют функцию общения, относят различные информационно-коммуникативные порталы и сайты, с помощью которых иностранцы могут общаться с носителями русского языка в режиме онлайн; социальные сети; мессенджеры; текстовые и аудиочаты и так далее. Коммуникация может быть как между иностранцами и носителями русского языка, так и между конкретным преподавателем и студентом / студентами. Часто используемым коммуникативным интернет-ресурсом, который используется преподавателями для общения со студентами являются различные мессенджеры: WhatsApp, Viber, WeChat. С помощью этих ресурсов преподаватель может создавать как индивидуальный, так и групповой чат, где может отвечать на вопросы студентов, давать домашнее задание и задания различного характера и так далее. С китайскими учащимися удобнее пользоваться мессенджером WeChat, так как эта программа есть у всех китайцев (в Китае нельзя пользоваться другими международными социальными сетями). В мессенджере можно обмениваться сообщениями, аудио- и видеозвонками, отправлять мультимедийные файлы, транслировать собственный канал, а также в WeChat подключен переводчик. В начале обучения русскому языку как иностранному это помогает облегчить понимание трудных слов и конструкций. Студенты, которые общаются с преподавателем через мессенджер, получают мгновенную поддержку и консультацию по языку, могут послушать аудиоматериалы, записанные преподавателем, сделать свои аудиоматериалы и отправить преподавателю. Еще одним немаловажным фактом является умение печатать на русской клавиатуре. Мессенджер дает возможность изучать естественную разговорную речь.

Интернет-ресурсы, выполняющие функцию обучения, бывают следующих видов:

1. Лексико-грамматические тренажеры;
2. Интерактивные учебные курсы;
3. Электронные версии учебников и учебных пособий;
4. Текстовые материалы;
5. Сайты или программы, которые позволяют создавать учебные материалы и организовать учебный процесс.

Остановимся более подробно на некоторых из них:

1. **«РазгРусс»** – тренажер-экзаменатор для понимания разговорного русского языка [2].

Данный тренажер предлагает задания на понимание разговорных русских фраз. В нем можно установить желаемое представление заданий (только текст, текст и звук, только звук); ограничить время для каждого задания; смотреть подробный список всех заданий и статистику; можно установить количество заданий; включить режим повторения пройденного материала (уровень В1–В2).

2. **«Русская газета к утреннему кофе»** – курс русского языка для иностранцев [3].

Он включает в себя обучение трем основным видам речевой деятельности – аудированию, чтению и говорению. В курсе представлены 10 модулей. В каждом модуле 520 заданий (тесты, аудиофайлы, видеоклипы, трейлеры фильмов, мультфильмы, слайд-шоу, видео, задания творческого характера). Также по материалам курса учащиеся могут самостоятельно выполнять такие виды письменных работ, как свободный диктант, изложение, реферат.

3. **«Время говорить по-русски»** – курс, ориентированный на начальный уровень изучения русского языка.

Курс состоит из грамматического справочника, основного курса, медиатеки, словаря, материалов страноведческого характера, библиотеки, гостевой книги и тестовых заданий. Курс состоит из 10 уроков, которые сопровождаются грамматическим описанием; устойчивыми фразами; фонетическими, грамматическими, лексическими, речевыми упражнениями; страноведческими текстами и аудиоматериалами.

1. «**Zears**» – сайт для изучения русского языка как иностранного.

Это большой проект, где представлены разные виды работ. На сайте представлены следующие разделы: фильмы, новости, мультфильмы, песни, юмор, чтение, поэзия, реклама и уроки. Каждый раздел включает в себя мини-видео с субтитрами и словарем. Интерфейс представлен следующими языками: русский язык, английский язык, китайский язык, португальский язык, итальянский язык, французский язык, немецкий язык и корейский язык, что помогает работать с этим курсом не только с преподавателем, но и самостоятельно. На сайте можно выбрать уровень сложности материала: новичок, начинающий, средний, продвинутый [4].

2. Проект «**Учим русский**» (русский язык как иностранный).

Основная цель создаваемого ресурса – предоставление студентам, изучающим русский язык как иностранный, справочной информации, а также средств для самостоятельного повторения и закрепления знаний. Руководителем и автором проекта является доцент кафедры прикладной лингвистики филологического факультета БГУ. В этом проекте участвовали студенты, магистранты, аспиранты и выпускники БГУ, в том числе и иностранные студенты из Китая, Англии, Германии, Италии. Соответственно, интерфейс сайта представлен китайским, английским, итальянским и русским языками.

На сайте есть такие разделы, как «Диалоги», «Тексты», «Упражнения» (для закрепления нового материала) и следующие модули: изучаем русскую грамматику, русский язык с музыкой, фразеологизмы, видео и игры. К сожалению, не все модули действуют, так как работа над этим проектом продолжается. К диалогам и текстам, которые представлены на сайте, дается словарь с опорными словами. В текстах и в диалогах поставлены ударения, что помогает самостоятельной работе учащихся и облегчает работу преподавателя.

3. **Ruspeach** – сайт для изучения русского языка как иностранного, который представлен в виде комиксов [5].

На сайте несколько разделов: диалоги (с аудио), игры-тесты (учащиеся играют, получая персики, и открывают новые диалоги со звуком и комиксами), фразы (нужно подобрать озвученные русские фразы для разных ситуаций), клуб (где студенты могут общаться в социальной сети с людьми, которым интересен русский язык), ТРКИ, Новости (свежие новости с картинками, звуком и тегами), подкасты (озвученные произведения великих русских классиков и современных авторов), идиомы, пословицы и магазин.

На сайте есть платный контент. В магазине можно купить различные дополнительные курсы. Например, «Ruspeach Диалоги» (диалоги + возможность скачать тесты для диалогов и комиксы), «Ruspeach Словари» (слова уровня ТЭУ и ТБУ; слова уровня ТБУ; возможность добавить до 100 слов в словарь; возможность создавать до 15 словарей; возможность играть со своими наборами слов).

В бесплатной части сайта, например в разделе «Диалоги», учащимся доступен только один диалог. Учащиеся могут читать, слушать аудио к диалогу. Аудио озвучено двумя голосами (мужской и женский варианты). Для того чтобы посмотреть второй диалог, учащимся необходимо получить 7 персиков. Для этого нужно выполнить тесты к первому диалогу. При успешном выполнении этого теста открывается второй диалог – и так далее.

Интернет-ресурсы помогают повысить эффективность обучения русскому языку как иностранному, разнообразить учебный процесс, повысить познавательную активность, формировать навыки самостоятельной работы у учащихся. Использование интернет-ресурсов обусловлено тем, что на их базе становится возможным реализовать лично ориентированный подход к обучению.

Список литературы

1. Национальный корпус русского языка. Интернет-ресурс: <http://www.ruscorpora.ru/new/> (дата обращения: 19.10.19).
2. РазгРусс. Тренажер-экзаменатор для понимания русского языка. Интернет-ресурс: <http://umopit.ru/RazgRuss.htm> (дата обращения: 19.10.19).
3. Русская газета к утреннему кофе. Интернет-ресурс: <http://www.lclass.org/index.php?lng=1> (дата обращения: 19.10.19).
4. Zears. Интернет-ресурс: <https://zears.com/> (дата обращения: 19.10.19).
5. Rusreach. Интернет-ресурс: <https://www.rusreach.com/> (дата обращения: 19.10.19).

Zhellali E.I.

ON THE ISSUE OF USING INTERNET RESOURCES WHILE TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the use of various Internet resources in the practice of teaching Russian as a foreign language. The functions of Internet resources are defined and described.

Keywords: Internet resources, Russian as a foreign language, information function, entertainment function, learning function, communication function.

<https://doi.org/10.29003/m1923.978-5-317-06537-9/310-315>

Жорова Анна Петровна
МГУ имени М.В. Ломоносова
Москва, Россия
zhorova@bk.ru

К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОМЕЖУТОЧНОГО КОНТРОЛЯ В СИСТЕМЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена вопросам контроля в ходе предвузовской подготовки иностранных учащихся. Особое внимание уделяется контролю сформированности речевых умений в продуктивных видах речевой деятельности, в частности в письме. В статье рассматриваются разработанные автором методические рекомендации для экзаменаторов, которые входят в обязательный пакет методического обеспечения промежуточных аттестаций по русскому языку как иностранному и служат дополнительным навигатором для корректной организации контроля, квалификации ошибок и оценивания речевого продукта инофонов.

Ключевые слова: РКИ, контроль, тестирование, методические материалы, предвузовская подготовка.

Как известно, учебный процесс невозможен без такой важной составляющей как контроль. Проблема недостаточного единообразия в содержании контрольных материалов и весьма вероятной субъективности при оценивании всегда стояла перед методистами.

Способствовать решению этой проблемы были призваны создание Государственной системы тестирования (ТРКИ) и разработка уровневой системы владения русским языком как иностранным, в результате чего контроль в форме тестов получил широкое распространение. Таким образом, была найдена возможность унификации подходов к контролю и оцениванию достижений иностранцев, изучающих русский язык.

В Институте русского языка и культуры МГУ на протяжении целого ряда лет традиционной формой промежуточного контроля также являются комплексы тестовых заданий, которые составляются на базе типовых тестов Базового [1] (для зимней сессии) и Первого сертификационного [3] (для выпускной летней сессии) уровней, в иной терминологии – уровней А2 и В1. Это касается контроля сформированности как языковой компетенции учащихся, так и речевых навыков и умений в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности. В этой статье предметом нашего внимания является контроль навыков письменной речи. Тестовые задания, направленные на проверку письменной речи репродуктивного и продуктивного характера, относятся к типу тестовых заданий со свободно конструируемым ответом. Опираясь на типовые тесты, Институт, тем не менее, создает контрольные материалы для промежуточных аттестаций с учетом специфических коммуникативных потребностей своих слушателей, готовящихся к активному общению в учебно-профессиональной сфере.

Система ТРКИ располагает набором нормативно-методических изданий, определяющих объекты и процедуру тестового контроля, а также принципы интерпретации результатов. Такими изданиями являются Стандарты [4], Требования [5], Программы [6] соответствующего уровня владения РКИ, лексические минимумы Базового [7] и Первого сертификационного [8] уровней. В частности, в Типовые тесты включены образцы листов оценки с перечислением критериев и параметров [3: 55–56]. Несмотря на то что система критериев и параметров оценивания заданий давно разработана и имеет длительную практику применения, объем разночтений при экспертизе выполненных тестов все еще достаточно велик. Данная проблема распространяется также и на ситуацию проверки работ во время промежуточного контроля. Для этого есть как объективные, так и субъективные причины.

Объективные причины. Среди объективных причин следует назвать, во-первых, сложность квалификации ряда ошибок, в первую очередь – не всегда очевидное разграничение коммуникативно значимых и коммуникативно незначимых ошибок. Во-вторых, отметим недостаточное освещение некоторых деталей в нормативно-методических материалах, в силу чего в каждом преподавательском коллективе может складываться своя традиция интерпретации критериев оценивания. Это касается вопросов о том, какая информация текста-источника является существенной; как определить границы несамостоятельности при репродукции; как относиться к искажению фактической информации об истории, культуре и повседневной жизни страны изучаемого языка; допустимо ли расширительное толкование параметра «логичность» (включающее не только нарушения связности текста, но и искажение здравого смысла); а также объем минимально необходимых сведений об этикетных нормах письменной коммуникации, отличающихся на современном этапе большой подвижностью.

Субъективные причины. Эти причины обусловлены современными условиями образовательного процесса. Одна из общепризнанных трудностей работы с учащимися на современном этапе – большая вариативность их академического прошлого (изучение русского языка может быть начато самостоятельно с учебником, в интернете на не всегда профессиональных ресурсах, в ходе живого общения с носителями языка с разным культурным уровнем, на языковых курсах различного профиля и т.п.). Однако наряду с учащимися сходная вариативность в плане профессионального багажа присуща также и

современным преподавателям. Сегодня, в эпоху кадровой мобильности, в аудиторию идут отнюдь не только выпускники филологических факультетов со специализацией «русский как иностранный», но и довольно широкий круг специалистов, прошедших краткосрочную профессиональную переподготовку, а именно: филологи, не являвшиеся специалистами по РКИ; бывшие школьные учителя русского языка и литературы; профессионалы совершенно иного профиля, в т.ч. в области технических или естественных наук; наконец, просто представители иного вуза с другими академическими традициями (поскольку в зависимости от целей, задач и условий в преподавании РКИ реализуются разные подходы и методы). Очевидно, что переподготовка не всегда может нивелировать некоторые профессиональные рефлексы, выработавшиеся у специалиста за долгое время работы в иной профессиональной сфере. В качестве примера можно назвать, в частности, излишне «трепетное» отношение к орфографическим и пунктуационным ошибкам со стороны преподавателей, имеющих опыт работы школьным учителем.

С учетом описанных обстоятельств можно сделать однозначный вывод о том, что для повышения объективности при проведении контроля необходимы дополнительные справочные материалы, в которых будут отражены спорные и проблемные моменты и зафиксирован единообразный подход к интерпретации особенностей речевого продукта иностранного учащегося и его оцениванию. Автором разработаны методические рекомендации для экзаменаторов по проведению контроля письменной речи на уровнях А2 и В1. В настоящее время эти рекомендации под названием «Памятка экзаменатору» входят в обязательный пакет методического обеспечения промежуточных аттестаций в Институте русского языка и культуры и служат дополнительным навигатором для корректной организации контроля, квалификации ошибок и оценивания письменных работ слушателей. Так как в настоящее время существенную долю контингента Института составляют учащиеся из Китая, рекомендации проиллюстрированы примерами языковых нарушений, характерных для представителей этой страны. Приведем примеры из «Памятки экзаменатору» для уровня В1.

Квалификации языковых коммуникативно значимых и коммуникативно незначимых ошибок. 1) Ошибки в использовании лексико-грамматических средств, выходящих за рамки требований к Первому сертификационному уровню, фонетические ошибки (кроме мягкого знака в форме глагольного инфинитива и лексических единиц, которые в результате фонетических нарушений невозможно опознать), а также орфографические и стилистические ошибки – отмечаются, но **не учитываются** при оценивании. Отсутствие больших букв, печатные буквы, «ы» после шипящих и заднеязычных, смещений ударных/безударных окончаний в падежных формах (*хочу быть учительницОЙ*), смещение вариантов предлогов *в/во* или *с/со* (*приеду в вторник, познакомилась с мной*), смещение глагольных формантов *ся/сь* и т.п. нарушения – **не учитываются**. 2) При правильном согласовании прилагательного с существительным неверное управление считается одной ошибкой. *Живу в красивый города* – две ошибки; *Живу в красивый город* – одна ошибка; *Живу в красивом город* – одна ошибка; *Живу в красивой городе* – одна ошибка. 3) Повторяющаяся ошибка учитывается один раз. Также можно считать одной ошибкой неверные падежные формы однородных членов предложения, если они представляют собой одну грамматическую модель (*интересуюсь математику, физику и информатику* – одна ошибка; *интересуюсь музыку и футбол* – две ошибки). 4) Единичное смещение *ты/вы* считается лексической ошибкой. Многократное смещение *ты/вы* на протяжении всего текста письма считается логической ошибкой (учитывается один раз). Последовательное употребление обращения *ты* в официальном письме считается логической ошибкой (учитывается один раз). 5) Достаточными знаниями о грамматическом оформлении названий являются: а) название, выраженное

прилагательным, предшествует существительному и согласуется с ним; б) название, выраженное существительным, употребляется постпозитивно (следует за определяемым словом) в именительном (несогласованное определение) или родительном падеже. *Я учусь в Цзилиньском университете / Я учусь в университете Цзилинь / Я учусь в университете Цзилиня (в Цзилинь университете – ошибка 0,5 балла)*. Не следует считать ошибкой формы, противоречащие узусу, но соответствующие модели: *университет Иркутска, Ухуские школы (в городе Уху) – не ошибки*. Не следует с излишней щепетильностью относиться к употреблению сокращений в названиях: *хочу поступить в университет МГУ, буду учиться на факультете мехмат – не ошибки*. б) Коммуникативно значимой ошибкой считается высказывание (предложение), смысл которого невозможно восстановить однозначно. Коммуникативно значимая ошибка квалифицируется на уровне высказывания, т.е. лексико-грамматические ошибки внутри такого высказывания дополнительно не учитываются, и все высказывание целиком оценивается в «минус 2 балла». Скопление лексико-грамматических ошибок, не приводящее к потере смысла высказывания, не является коммуникативно значимой ошибкой. 7) Такого критерия, как «фактическая ошибка», в системе ТРКИ не существует.

Квалификация этикетных нарушений. 1) Достаточными знаниями об этикетном формате официального письма считаются обращение «Уважаемый...» и концовка «С уважением, ... (имя, фамилия)». Допустимые обращения: *уважаемый Иван Иванович, уважаемый директор* (или любое иное название занятия, в т.ч. во множественном числе), *уважаемый господин директор, уважаемый господин Ломоносов, уважаемые господа*. Слова «Здравствуйтесь» и «До свидания» допустимы, если дополняют, а не замещают указанные формулы. В противном случае фиксируется нарушение этикета, которое квалифицируется по критерию «лексико-грамматические ошибки» (минус 0,5 балла за каждое). 2) Отсутствие этикетного формата письма при выполнении второго задания, а также отсутствие указания цели письма оцениваются по критерию «логичность» и считаются нарушением логики.

Логичность и связность. 1) Нарушением логики считаются нарушения на уровне построения текста (внутритекстовые связи). Например: *В этом городе готовят вкусные блюда. Люди любят заниматься спортом там. Одним словом, не теряйте паспорт*. 2) Несущественные искажения в интерпретации ситуации, предложенной во втором задании (письмо официального характера), также оцениваются по критерию «логичность». 3) Серьезные прегрешения против здравого смысла могут расцениваться как нарушения логики, при этом следует помнить, что при выполнении второго задания учащийся имеет право использовать вымышленную информацию (собственное образование, профессия, имя, возраст и т.п.), если в задании не определено обратное. 4) Случаи существенных структурных нарушений, не исключающие, однако, понимания смысла высказывания, квалифицируются на уровне высказывания по дополнительному критерию «синтаксические нарушения» и оцениваются в минус 1 балл: *ученые считают что века температура воздуха вырастет на 2–4 градуса до конца XXI*. 5) По критерию «синтаксические нарушения» оцениваются также: некорректное употребление придаточных со словом «который» (*у людей возникает проблема, которые проводят много времени в интернете*) и иного сложного синтаксиса (например, *потому что / поэтому*), а также некорректно построенные вопросы: *Люди, которые приедут на фестиваль, из каких стран?* 6) Не следует злоупотреблять критерием «синтаксические нарушения», так как он введен для случаев серьезного влияния на коммуникацию (см. выше). Ошибки типа: *я нравиться; в Москве интересная жить* и т.п. по данному критерию не квалифицируются.

Квалификация несамостоятельности высказывания. 1) Несамостоятельностью

при выполнении первого задания считается списывание из исходного текста трех простых предложений (синтаксических единств) подряд. 2) Нарушение по критерию «несамостоятельность» квалифицируется один раз в пределах одного вопроса (пункта плана) и оценивается в минус 3 балла (один раз в пределах одного вопроса). 3) Трансформированное высказывание, не содержащее собственных формулировок, признается самостоятельным. 4) Высказывание, сформулированное самостоятельно (а не путем одной лишь трансформации исходного текста), требует начисления поощрительных баллов вне зависимости от наличия лексико-грамматических ошибок (от 1 до 3 баллов в пределах ответа на один вопрос).

Поощрительные баллы. 1) Переход к следующему пункту плана, оформленный только красной строкой, считается достаточно логичным (при отсутствии таковой может возникать нарушение логики). В случае активного использования лексических средств, выражающих внутритекстовые связи, следует начислять поощрительные баллы (от 1 до 3 баллов за каждый случай в зависимости от развернутости). 2) Работа, содержащая вступительную часть (минимально – одно предложение), которая обобщает содержание исходного текста, требует начисления поощрительных баллов (от 1 до 3 в зависимости от развернутости). 3) Поощрительные баллы начисляются также при корректном использовании учащимся лексико-грамматических средств, выходящих за рамки требований к Первому сертификационному уровню (от одного до трех в зависимости от количества случаев), а также при превышении необходимого объема продуцируемого текста (20 простых предложений) во втором задании (плюс 1 балл за каждые 5 простых предложений сверх нормы).

Итак, представленные методические рекомендации, в которых зафиксирован вариант решения ряда сложных вопросов оценивания, являются компонентом экзаменационных материалов. Их использование в качестве единого руководства при проведении контроля дает возможность: а) отразить в критериях те особенности контрольных заданий, которые обусловлены коммуникативными потребностями слушателей предвузовской подготовки; б) ввести в курс дела молодых преподавателей; в) унифицировать подход к контролю и оцениванию; г) нивелировать различия профессионального багажа всех экзаменаторов. Таким образом, повышается объективность результатов промежуточных аттестаций.

Список литературы

1. Государственный образовательный Стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. 2-е изд., испр. и доп. М.-СПб.: Златоуст, 2001. 32 с.
2. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. / Андрюшина Н.П. и др. М.-СПб.: ЦМО МГУ – Златоуст, 2011. 116 с.
3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. / Андрюшина Н.П. и др. М.-СПб.: ЦМО МГУ – Златоуст, 2011. 200 с.
4. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Андрюшина Н.П. и др. 5-е изд. СПб.: Златоуст. 2012. 176 с.
5. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. Варианты / Антонова В.Е. и др. М.-СПб.: ЦМО МГУ – Златоуст, 2019. 124 с.
6. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. / Андрюшина Н.П. и др. М.-СПб.: ЦМО МГУ – Златоуст, 2014. 80 с.

7. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Общее владение. / Андрюшина Н.П. и др. М.-СПб.: ЦМО МГУ – Златоуст, 1999. 88 с.
8. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль/ Андрюшина Н.П. и др. СПб.: Златоуст, 2011. 64 с.

Zhorova A.P.

ON METHODOLOGICAL SUPPLY OF TESTING DURING THE PRE-UNIVERSITY TRAINING

The paper touches upon the problem of testing and assessment within the pre-university training of foreign learners. Particular stress is laid on the production testing, especially writing skills, as a part of progress achievement assessment. The guidelines for testers, designed by the author, which are helpful to improve the testing and assessment procedure are presented.

Keywords: RFL, assessment, language testing, methodological supply, pre-university training.

<https://doi.org/10.29003/m1924.978-5-317-06537-9/315-319>

Ивкина Марина Игоревна
МГУ имени М.В. Ломоносова
Москва, Россия
marina_pou@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматриваются возможности использования различных интернет-ресурсов, таких как мобильные приложения, языковые платформы, электронные программы, в преподавании русского языка как иностранного на этапе предвузовской подготовки. Интернет-ресурсы являются новой формой дистанционного обучения в контексте Smart Education, их внедрение в образовательный процесс может положительно повлиять на успеваемость иностранных студентов при развитии коммуникативных навыков. В статье приводится классификация интернет-ресурсов по типам подачи информации в процессе обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, электронная образовательная среда в обучении РКИ, интернет, смешанное обучение, дистанционное обучение.

Современная жизнь претерпевает изменения. Это происходит повсеместно в социальной и профессиональной сфере. Глобальная сеть Интернет вошла в повседневную жизнь огромного количества людей. Обучение в дистанционной форме появилось еще с конца XVIII века, а в XXI веке переходит в интернет. Особенности дистанционного обучения в интернете являются:

- гибкость (изменение времени, места и качества получения информации),
- доступность (проведение занятий в любой точке мира, главное – это выход в интернет),
- массовость (возможность увеличить количество учащихся),
- возможность выполнять несколько действий параллельно (обучаться дистанционно и локально, во время работы или отдыха).

Все это является причиной того, что дистанционное образование набирает популярность во всем мире, и это стимулирует педагогов к использованию возможностей современных технологий в обучении русскому языку.

Рассмотрим варианты использования интернет-технологий при обучении иностранцев русскому языку на этапе предвузовской подготовки.

1. Приложения для проведения видеосвязи (Skype, Hangouts).

В приложении Skype можно осуществлять видеозвонки по всему миру бесплатно. В Skype есть также возможность обмениваться текстовыми сообщениями, проводить видеоконференции между 10 участниками. Эта возможность позволяет осуществлять онлайн уроки уже не с одним студентом, а с целой группой.

Hangouts – это сервис от Google, который позволяет организовывать видеовстречи прямо в браузере или в специальном приложении на телефоне. Необходимо только открыть страницу Hangouts, ввести адреса электронной почты тех, с кем хотите поговорить, и им будут отправлены приглашения.

В данных приложениях можно проводить занятия с одним или несколькими студентами. Стоит отметить, что для Skype, возможно, потребуется дополнительное приложение, оно заменит whiteboard, тетрадь или учебник. Таким вариантом может стать Google.doc, в котором несколько человек могут одновременно редактировать материал. Для Hangouts не требуется сторонний ресурс, так как в этом сервисе уже представлены все возможности для проведения занятий со студентами.

Приложения для проведения видеосвязи выступают альтернативой обычным аудиторным занятиям, в случае если учащиеся и преподаватель находятся далеко друг от друга.

Похожие варианты – вебинарные площадки, которые позволяют большему количеству учащихся прослушать лекцию преподавателя. Но в вебинарных площадках нет функциональной возможности обратной связи для ведения диалога в видеоформате, учащиеся могут только отвечать на реплики лектора-преподавателя в текстовом варианте.

2. Приложения для обмена медиаконтентом, или социальные медиохранилища (YouTube, Instagram).

Эти две платформы объединены визуальным наполнением (фотографии и видеосюжеты). В YouTube можно делиться только видеоматериалом, также есть возможность обмениваться текстовыми сообщениями или дополнительными учебными материалами в комментариях. В Instagram больше функций, хоть это и менее популярная платформа. Например, в Instagram можно обмениваться фото- и видеоматериалами, текстовыми сообщениями в комментариях и личных сообщениях, а также аудиоматериалами в личных сообщениях. Instagram в некоторой степени объединяет социальные сети для общения с медиохранилищем. В обоих приложениях для обмена медиаконтентом можно проводить прямые эфиры и сохранять их. Статистики говорят, что будущее интернета – за медиаконтентом, и поэтому преподавателям стоит обратить внимание на все возможности платформ с данными функциями.

В YouTube уже много преподавателей русского языка как иностранного делятся своими мини-уроками с иностранцами из разных стран. Формат влога помогает разнообразить урок. Большой плюс – совмещение обучения и развлечения, в процессе которых студент не чувствует давления от преподавателя и системы образования, а ощущает динамичность и интерактивность обучения. Конечно, такие видеокурсы должны содержать не только видеоматериал, но и быть оснащены дополнительными текстовыми материалами. Это могут быть задания с закрепительными упражнениями для пройденного этапа или же пройденный урок в текстовом или графическом вариантах.

Формат обучения в социальной сети Instagram – письменные (в публикациях или личных сообщениях) и устные (короткие истории или прямые эфиры) лекции. Студенты также имеют возможность вести диалог в комментариях с преподавателем, а также обмениваться сообщениями между собой. В процессе обучения интенсивно работает фотографическая память, поэтому стоит уделить особое внимание визуальному наполнению.

3. Приложения для общения.

Мы выделили социальные сети, в которых представлено много русскоязычных пользователей. Сюда же можно отнести и некоторые приложения для знакомств, а также мессенджеры – приложения для обмена сообщениями, такие как Telegram, WhatsApp.

А) Социальные сети (Facebook, ВКонтакте)

Социальные сети – это онлайн-пространство, где можно обмениваться информацией, создавать и демонстрировать свой виртуальный мир, оценивать онлайн-знакомых. Практически каждый человек в мире использует хотя одну социальную сеть для общения с друзьями, а каждый второй пользуется двумя и тремя социальными сетями не только для общения, но и для проведения свободного времени. Социальными сетями люди пользуются ежедневно.

Facebook является одной из самых популярных платформ (2 млрд в месяц активных пользователей со всего мира). В данной социальной сети много иностранной аудитории, интересующейся русским языком и культурой, поэтому мы считаем, что преподавателю русского языка как иностранного обязательно необходимо регистрироваться на платформе. Социальная сеть ВКонтакте является русским аналогом Facebook, и поэтому многие возможности и функции у них идентичны, но русский аналог выделяет шанс виртуально погрузиться в русскоязычную среду, так как данная платформа использует только русский язык и участники ее в основном носители русского языка.

Остановимся на основных функциях данных социальных платформ:

- создание открытых и закрытых групп, что позволяет объединить учащихся по темам и интересам;
- регулярная публикация материалов о русском языке (грамматические и лексические объяснения, проверочные задания), русской культуре и традициях;
- общение с носителями языка;
- возможность обмена материалами, которые могут стать дополнением к основному учебнику или же будут помогать в процессе обучения.

Б) Мессенджеры (WhatsApp, Telegram)

Telegram и WhatsApp, в первую очередь, объединяет доступность и легкость общения, что возможно использовать при контакте с учащимися. К примеру, создать группу из студентов офлайн и отправлять им дополнительные учебные материалы или интерактивные домашние задания. А также создать группу по разговорной практике, где преподаватель будет задавать вопросы и обсуждать со студентами различные темы, а учащиеся, в свою очередь, в психологически комфортной обстановке будут практиковать речевые навыки (писать текстовые сообщения или отправлять аудиосообщения). В Telegram есть дополнительные функции для активного использования при обучении учащихся русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. Так, можно проводить опросы, мини-тесты с закрытыми и открытыми вариантами ответов.

4. Приложения для изучения иностранного языка (как Italki, HelloTalk).

HelloTalk является приложением для изучения иностранного языка посредством общения. Приложение работает как социальная сеть. После регистрации пользователи могут обновлять свою страницу, писать статусы, размещать фотографии. Учащиеся русскому языку как иностранному или русскоязычные друзья редактируют посты, исправляя

ошибки. В бесплатной версии приложения указывается только один язык для изучения. Есть специальные разделы с материалами для изучения языка.

Онлайн-сервис Italki является сайтом и мобильным приложением, он позволяет студентам находить преподавателей для проведения индивидуальных занятий онлайн. Основной плюс для учащихся – низкая цена, но существенный минус – отсутствие информации о квалификации преподавателя (в основном в приложении в качестве преподавателей работают студенты, они являются носителями русского языка, но не обладают профессиональными компетенциями).

5. Веб-сайты для публикации материалов.

В глобальной сети Интернет уже открыты несколько блогов от преподавателей русского языка как иностранного, которые в текстовом формате помогают учащимся освоить грамматические и лексические темы. Среди таких блогов мы выделили Rus-sificate Blog – блог онлайн-школы русского языка как иностранного. В блоге более 60 тем по разным грамматическим и лексическим темам. Например, русский для бизнес-менов, русский для туристов, имеются даже тесты для подготовки к экзаменам по русскому языку как иностранному (система ТРКИ). Fun Russian – блог о русской культуре, русском языке с большими лексическими комментариями. Также есть видеоуроки. Explore Russian – также блог о русском языке, культуре, истории с советами по изучению русского языка.

Блоги полезны не только студентам, но и начинающим преподавателям, так как в них присутствуют советы и варианты заданий.

6. Мобильные приложения для изучения РКИ.

Это, например, приложение Learn&G для практики глаголов движения (от Olga Plotnikova), Russian Verbs Conjugations как справочник по спряжению глаголов русского языка (от Yakov Pchelintsev) или Russian Cases для практики падежной системы русского языка с примерами, объяснениями и заданиями (от Anastasia Kabalina). Также приложения для подготовки к прохождению теста ТРКИ подходит студентам, перед которыми стоит определенная цель: подготовиться к экзамену по русскому языку какого-либо уровня: TORFL A1-C2 (симулятор ТРКИ от Zdanov&Makarov), включающее практику различных языковых навыков и ограничение во времени (как и во время прохождения реального тестирования).

7. Подкасты.

Это отличный способ улучшить понимание языка на слух. Слушая речь на языке, иностранные учащиеся запоминают, как употребляются слова, грамматика, слышат произношение носителей и в результате начинают все это воспроизводить. Slow Russian – подкаст на медленном русском (с транскрипцией и переводом). Russian Language Podcast – для начинающих и продолжающих (с транскрипцией). Russian verbs – публикация только форм глаголов с вариантами их употребления в предложениях.

Мы можем сделать вывод, что если использовать интернет-ресурсы в процессе обучения русскому языку как иностранному, то у учащихся будет повышаться уровень владения русским языком и возрастет мотивация для дальнейшего развития речевых и коммуникативных навыков. Такие интернет-платформы, как социальные сети, подкасты, медиохранилища, мобильные приложения и др., могут стать функциональным дополнением к основному аудиторному образовательному процессу на этапе предвузовской подготовки.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Методическое руководство по использованию дистанционных технологий в обучении русскому языку как иностранному. М., 2008.

2. Виды социальных сетей: классификация и представители, <https://darksiteofmarketing.com/stati/vidy-socialnyh-setei-klassifikacija-i-predstaviteli.html>
3. Ивкина М.И. Разновидности социальных сетей в образовании // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». М., № 6, 2019. С. 61–64.
4. Руденко-Моргун О.И., Дунаева Л.А., Архангельская А.Л., Шоркина Е.Н. Инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. М., 2003.

Ivkina M.I.

POSSIBILITIES OF USING INTERNET RESOURCES AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY PROGRAM

The article discusses the possibilities of using various Internet resources, such as mobile applications, language platforms, electronic programs in teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university program. Internet resources are a new form of distance learning in the context of Smart Education, their implementation in the educational process can positively affect the performance of foreign students in the development of communication skills. The article provides a classification of Internet resources by type of information in the learning process.

Keywords: Russian as a foreign language, Internet, social network, distance learning, e-learning, Smart Education, distance learning, blended learning.

<https://doi.org/10.29003/m1925.978-5-317-06537-9/319-325>

Конева Наталья Николаевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

natalyakoni@yandex.ru

Жигульская Дарья Антоновна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

das-z@yandex.ru

АУДИОКОНТЕНТ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ (РЯДО) НА БАЗОВОМ УРОВНЕ

В настоящее время русский язык делового общения (РЯДО) является одним из востребованных предметов изучения среди китайских учащихся. В статье рассматривается возможность обучения русскому языку делового общения в китайской аудитории на базовом уровне, акцентируется внимание на развитии аудитивных навыков учащихся. При подготовке и разработке заданий РЯДО на уровне А2 предлагается использование аудиоконтента интернет-ресурсов.

Ключевые слова: русский язык делового общения (РЯДО), аудитивные навыки, интернет-технологии, аудиоконтент интернет-ресурсов.

Надо признать, что деловое общение является одним из востребованных видов речевого общения. Организация производства, жизнь трудового коллектива, заключение разного рода сделок, договоров, оформление документов и т.д. – все это давно стало неотъемлемой частью нашей жизни.

На сегодняшний день отношения между Россией и Китаем стремительно развиваются не только на политическом уровне, но и в сфере бизнеса.

В связи с последними мировыми политическими и экономическими событиями в Китае возникла необходимость в специалистах, владеющих русским языком делового общения. Следует заметить, что в последние годы становится все больше китайцев, изучающих РЯДО. Многих из них привлекает возможность овладеть языком бизнеса, поскольку умение реализовать себя в различного рода коммерческих переговорах, сделках и т.п. позволит обеспечить карьерный рост.

Раскроем значение термина «деловое общение». Согласно «Современному словарю методических терминов и понятий» (2018) «деловое общение – это вид общения, целью которого является обмен информацией в профессиональной, коммерческой и некоммерческой сферах деятельности. В ходе делового общения каждый из участников стремится решить прежде всего актуальные для своей профессии задачи» [1: 68].

Совершенно достаточно напомнить, что языку делового общения посвящено немало научных исследований. Так, в 90-е годы XX столетия И.В. Михалкина дала определение деловой коммуникации – это «акты социального взаимодействия, основной целью которого является коммуникативный и некоммуникативный обмен продуктами материального, интеллектуального, психофизиологического характера» [2:8].

По мнению М.В. Колтуновой, деловое общение является самым массовым видом социальной деятельности, который представляет собой сферу коммерческих и административно-правовых, экономико-правовых и дипломатических отношений» [3: 13].

Учеными определен главный признак деловой коммуникации – *регламентированность*. В сущности, деловое общение подчинено некоторым ограничениям, которые определяются национальными и культурными особенностями, традициями и профессиональными этическими принципами. Иными словами, соблюдение делового этикета – вот залог успешной деловой коммуникации.

Кроме этого, понятие *регламентированности* еще включает в себя соблюдение речевого этикета – норм языкового поведения, разработанных обществом. Это некие уже готовые речевые клише, которые позволяют участникам наладить общение в соответствии с их социальными ролями.

Если мы обратимся к теории коммуникативных импликаций Г.П. Грайса (1961), то совершенно очевидно, что для делового общения важен принцип кооперации. Ему будут соответствовать следующие максимы: максима количества (нужно нормировать сообщаемую информацию), максима качества (нужно сообщать только правду), максима манеры речи (передавать информацию необходимо ясно, четко, недвусмысленно) и максима отношений (не рекомендуется отходить от темы).

Следует отметить тот факт, что деловому общению присущи определенные статусно-ролевые отношения: участники коммуникации должны строго придерживаться своей роли. В какой роли оказался участник общения, зависит от того, с кем он контактирует. К примеру, директор фирмы X в процессе общения со своими подчиненными оказывается в роли начальника (общение между начальником и подчиненным). Во время переговоров с компанией, которая хочет купить продукцию фирмы X, директор выступает уже в роли заказчика (общение между заказчиком и клиентом).

Кроме статусно-ролевых отношений между адресатом и адресантом следует выделить еще один из основных признаков делового общения: *официальность*. Стоит назвать для примера «две степени официальности: официальность и полуофициальность» [4: 12].

Бесспорно, все вышеперечисленные признаки делового общения должны быть учтены в преподавании РЯДО. До сих пор нет единого мнения, когда, на каком уровне

владения русским языком следует знакомить иностранных учащихся со специфическим языком бизнеса.

Стоит назвать для примера учебное пособие М. М. Калиновской «Методика обучения русскому языку делового общения в рамках трехуровневого описания русского языка делового общения» (2016), в котором автор акцентирует внимание на двух подходах к обучению РЯДО.

Сторонники первого подхода полагают, что целесообразнее начинать изучать деловой русский язык на начальном этапе. Учащиеся овладевают базовой коммуникативной компетенцией как в повседневном, так и в деловом общении.

Сторонники второго подхода считают, что изучать деловое общение можно только овладев базовыми знаниями, навыками и умениями по русскому языку повседневного общения. Начинать знакомство с РЯДО могут только те иностранные учащиеся, у которых сформирован уровень А2 владения русским языком [5: 61].

Мы остановились на мнении М.М. Калиновской не только потому, что оно является чрезвычайно распространенным, но также и потому, что оно верно. Наш практический опыт подсказывает нам, что русский язык делового общения достаточно сложен, поэтому овладеть им можно лишь тогда, когда у иностранных (в нашем случае – китайских) учащихся прочно сформированы не только языковые, но и речевые навыки и умения повседневного общения.

Цели и задачи преподавателя русского языка делового общения мало чем отличаются от целей и задач преподавателей других предметов в рамках РКИ, а именно: сформировать у учащихся коммуникативную компетенцию. В процессе обучения языку делового общения преподаватель должен уделять равное внимание всем составляющим коммуникативной компетенции – языковой, речевой, социолингвистической, предметной, прагматической и стратегической компетенциям.

В обучении русскому языку делового общения преподаватель должен задействовать все виды речевой деятельности, как продуктивные (говорение, письмо, письменная речь), так и рецептивные (аудирование, чтение). В деловом общении развитые аудитивные навыки чрезвычайно важны, поскольку успешность деловой коммуникации зависит не только от умения говорить, но и от умения слушать.

Мы полагаем, что задачам успешного обучения аудированию отвечают методические приемы, предполагающие моделирование естественных ситуаций в деловом общении [6: 72].

Для развития навыков восприятия речи на слух необходимо использовать аудитивные средства обучения. К таким средствам относят «грамзаписи, магнитозаписи, радиопередачи» [1: 27].

Убеждены, что использование неисчерпаемых ресурсов интернета повысит качество обучения РЯДО. Едва ли можно сомневаться в том, что в сети Интернет присутствует большое количество аудиоподкастов и видеопрограмм по теме бизнеса.

Возьмем, к примеру, сайт РБК, который представляет собой крупнейший российский деловой медиахолдинг как в интернете, так и на телевидении, и прессе. На сайте можно не только познакомиться с актуальной деловой информацией, прослушать новости и деловые интервью, посмотреть передачи по бизнес-тематике, но также прочитать статьи о политике и экономике.

Материалы портала позволяют отработать на уроках русского языка делового общения различные виды аудирования: выяснительное, ознакомительное, деятельностное. Преподаватели, используя ресурсы портала, могут подготовить материалы для фрагментарного, глобального, детального аудирования, разработать задания на развитие коммуникативных навыков.

Так как Китай сегодня – один из главных политических и бизнес-партнеров России, то, соответственно, на сайте РБК можно найти много аудиоматериалов, связанных с деловой жизнью Китая, с развитием российско-китайских отношений.

Сайт РБК сегодня не единственный, где можно найти качественные аудио- и видеоматериалы, способствующие развитию аудитивных навыков китайских учащихся. На сайтах ИД «Коммерсант» и финансово-экономического журнала Forbes размещены материалы, на основе которых преподаватели русского языка делового общения смогут разработать и адаптировать к уровню А2 задания по развитию навыков восприятия звучащей речи на слух с целью использования их для работы в китайской аудитории.

Кроме того, различные лекции (в стиле TED) и выступления на бизнес-форумах могут быть использованы в качестве материала по аудированию. Несмотря на то что звучащие монологи носят название лекций, они не соответствуют научному стилю, скорее приближены к разговорному. В подобного рода выступлениях отражен, как правило, язык, на котором говорят люди из мира бизнеса. Соответственно, слушая живую речь, учащиеся смогут не только развивать аудитивные навыки, но и пополнять словарный запас.

Что касается тематики выступлений, то в интернете можно найти огромное количество видеозаписей и лекций о российско-китайском бизнесе.

В результате наших рассуждений приходим к выводу: процесс слушания таких выступлений достаточно трудоемкий. Китайским учащимся довольно сложно в течение относительно длительного отрезка времени внимательно слушать русскую речь. Для снятия трудностей восприятия деловой речи на слух можно предложить специальный комплекс упражнений и некоторые приемы работы преподавателя, способствующие активизации учащихся.

Разработанные нами задания по работе с видеоматериалом, размещенным на сайте РБК, предназначены для китайских учащихся, владеющих русским языком на уровне А2.

Прежде чем приступить к просмотру новостного ролика из рубрики «РБК+/Бизнес-новости» (<http://tv.rbc.ru/archive/rbkplus/5c407bcf2ae596080885955b>), преподаватель должен снять лексические трудности, которые могут возникнуть у учащихся во время просмотра видео. Исходя из словарного запаса учащихся и пройденного материала, преподаватель разрабатывает список новых слов с переводом:

Новые слова/生词

жемчужина 珍珠

церемония награждения 颁奖典礼

премия 颁奖

транзит 运输

обеспечивать 确保

безопасность 安全

колоссальный 巨大的

Росавиация 联邦航空运输署

Наличие перевода новых слов облегчит учащимся процесс аудирования, поможет выполнить предложенные задания.

Так как учащиеся, слушая аудиотекст, встретятся со словом «обеспечение», то преподаватель может с ними повторить образование отглагольных существительных, взяв за образец следующее упражнение:

Задание 1.

Образуйте от глаголов отглагольные существительные по образцу. 据例子用动词造成动名词。

1) осуществлять – осуществление

учреждать –

2) обслуживать – обслуживание

создать –

обеспечивать –

В качестве еще одного лексического задания преподаватель просит учащихся подобрать синонимы и антонимы к слову «колоссальный», предварительно разделив студентов на несколько групп.

Задание 2. Подберите синонимы и антонимы. 写出反义词和同义词。

	синонимы/同义词	антонимы/反义词
колоссальный		

После того как сняты лексические трудности, преподаватель перед просмотром видео предлагает учащимся обсудить вопросы, которые также помогут им понять содержание новой информации.

Задание 3. Перед просмотром видео ответьте на вопросы. 看视频前回答问题。

1. Какие российские авиакомпании вы знаете?

2. Самолетом какой авиакомпании вы прилетели в Россию?

3. Самолеты каких китайских авиакомпаний летают в Россию?

4. Как вы думаете, в какие китайские города летают самолеты авиакомпании «Аэрофлот»?

5. Какой китайский город называют «жемчужиной Востока»? Почему?

Переходим к заданиям, направленным на развитие аудитивных навыков.

Задание 4. Прослушайте первый раз новости из рубрики «РБК+ / Бизнес-новости» (<http://tv.rbc.ru/archive/rbkplus/5c407bcf2ae596080885955b>) и **ответьте на вопросы, выберите правильный ответ. 观看视频后选正确的答案。**

1) О какой авиакомпании говорят в новостях?

а) об «Уральских авиалиниях»;

б) об «Аэрофлоте»;

в) о «Китайских восточных авиалиниях».

Как переводятся названия этих авиакомпаний на китайский? Выберите правильный ответ: 这些航空公司用中文怎么说?

«Уральские авиалинии»

俄罗斯航空公司

«Аэрофлот»

中国东方航空

«Китайские восточные авиалинии»

乌拉尔航空

2) Эту российскую авиакомпанию (...)

а) хвалят;

б) ругают.

Почему вы выбрали ответ _____?

Я выбрал ответ _____, потому что

Задание 5. Прослушайте новость во второй раз и выполните тест (может быть несколько ответов). 再次看视频, 完成测试 (可能不止正确答案)。

1) скажите, про что говорят в новостях:

а) о российской авиакомпании;

б) о китайских туристах в России;

в) о Шанхае;

г) о китайских городах, в которые летают самолеты «Аэрофлота»;

2) О каких китайских городах говорят в новостях?

а) Шэньчжэнь (深圳);

б) Шэньян (沈阳);

в) Шанхай (上海);

г) Урумчи (乌鲁木齐);

3) Какие цифры звучат в новостях?

а) 150 тыс. путешественников;

б) 4 главных пункта;

в) 2 новых направления;

г) 46 миллионов путешественников.

Задание 6. Прослушайте новость в третий раз и дополните список тем, за что хвалят авиакомпанию «Аэрофлот». 再看视频并完成一个清单。

– четкое выполнение рейсов;

– вежливость персонала;

– пунктуальность.

Вы согласны со всеми перечисленными пунктами? Обоснуйте свой ответ. 你同意上面的优点? 解释一下你的看法。

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.
2. Грайс Г.П. Логика и речевое обращение. (URL: <http://kant.narod.ru/grice.htm>. Дата обращения: 14.09.2019).
3. Калиновская М.М. Методика обучения русскому языку делового общения в рамках трехуровневого описания русского языка делового общения (РЯДО). М., 2016. 120 с.
4. Колтунова М.В. Язык и деловое общение: Нормы, риторика, этикет. Учебное пособие для вузов. М.: «Экономика», 2000. 271 с.
5. Конева Н.Н. Методические основы обучения аудированию деловых людей в сфере профессионального общения (в условиях ограниченного использования русской речевой среды). Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2001. 294 с.
6. Косарева Е. В. Устное деловое общение в системе речевых жанров. Дисс. ... канд. филол. наук. СПб., 2006. 203 с.

7. Михалкина И.В. Лингвометодические основы обучения иностранных граждан русскому языку как средству делового общения. Дисс. ... д. пед. наук. М., 1998. 459 с.

*Koneva N.N.
Zhigulskaia D.A.*

ONLINE AUDIO CONTENT FOR TEACHING CHINESE STUDENTS BUSINESS RUSSIAN (A2)

Today Business Russian is one of the most popular subjects to study among Chinese students. The article considers the possibility of teaching Business Russian A2 to Chinese students, focuses on developing listening skills. There are some suggestions how to use the Internet to develop listening skills.

Keywords: Business Russian, listening skills, the Internet resources, online audio content.

<https://doi.org/10.29003/m1926.978-5-317-06537-9/325-328>

Новикова Ксения Александровна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

ms.kseniya1991@gmail.com

ТРЕНИНГ КАК ОДИН ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье анализируются интерактивные методы обучения в современном образовательном процессе. В частности, автор рассматривает метод проведения тренинга на занятиях по русскому языку как иностранному. В статье описана методика планирования тренингового занятия и приводятся достоинства применения данного метода в ходе занятий по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, метод тренингов, обучение РКИ.

Современное общество заинтересовано в самостоятельно и активно действующих гражданах, умеющих принимать решения и адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. В связи с этим остро встает проблема «старой» и «новой» педагогики, которая была обозначена учеными еще в XX веке. Так, известный русский педагог В.П. Вахтеров в своей педагогической концепции говорил о «связи ума с практической деятельностью». Ученый рассматривал образование как процесс, направленный на самореализацию и самоактуализацию обучающегося [1]. Идеи В.П. Вахтерова мы находим и в современных ориентирах в области образования.

Основным разработчиком основ современного образования в мировом масштабе является ЮНЕСКО, структура Организации объединенных наций, занимающаяся вопросами науки, образования и культуры. Относительно педагогических методик ЮНЕСКО считает более приемлемым структурированное образование, т. е. сочетание прямого преподавания, практических занятий под контролем преподавателя и самостоятельного обучения.

Федеральные государственные образовательные стандарты среднего и высшего профессионального образования третьего поколения, подстраиваясь под мировые ориентиры, изменили направления отечественной системы образования на практико-ориентированный подход к результатам. Это неизбежно привело к пересмотру методов обучения, которыми будет достигаться новый подход. Так, первостепенную роль в дости-

жении поставленных целей теперь играют активные и интерактивные формы и методы обучения.

«Активные методы обучения побуждают обучаемых к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом. Интерактивные методы обучения основаны на взаимодействии учащихся между собой и направлены на диалоговое взаимодействие» [3].

Интерактивное обучение реализует главную человеческую потребность – потребность в общении. Главное достоинство такого обучения состоит в том, что опыт, полученный при решении учебных задач, ученик может перенести на внешний мир, поскольку в процессе взаимодействия усваиваются и поведенческие функции. Такое обучение основано на собственном опыте учащихся и их прямом взаимодействии с областью осваиваемого.

Многообразие форм и методов интерактивного обучения не позволяет в обзорной статье дать детальную характеристику каждого из них. В данной статье мы остановимся на методе тренинговых занятий, как одном из эффективных интерактивных методов обучения РКИ.

«Тренинг – один из интерактивных методов обучения и социально-психологического развития личности. Он направлен на комплексное освоение теоретических и практических знаний, на формирование способностей, присвоения способов «правильного» поведения, выявление и выработку способов преодоления типичных затруднений» [2]. Тренинг реализует контекст обучения в трех направлениях. Во-первых, он дает знания и возможность их использования сиюминутно на практике; во-вторых, корректирует уже имеющиеся умения; в-третьих, тренинговое занятие способствует осознанию целей и мотивов профессиональной позиции будущего специалиста.

Единой и общепринятой классификации тренингов не существует, но можно выделить основные типы тренингов по критерию направленности. Опираясь методику преподавания русского языка как иностранного, выделим следующие виды тренингов:

- *навыковый тренинг*. Направлен на формирование определенного навыка. Например: тренинг «Самопрезентация» направлен на формирование речевых и поведенческих навыков рассказа о себе в различных жизненных ситуациях; тренинг «Знакомство» направлен на формирование речевых и поведенческих навыков вступления в беседу с целью завести новое знакомство в различных жизненных ситуациях; тренинг «Ориентирование в городе» направлен на развитие речевых и поведенческих навыков ориентирования в незнакомом городе и др.

- *социально-психологический тренинг*. Направлен на изменение в сознании и формирование навыков межкультурной коммуникации. Зачастую направлен на смену социальных установок. В практике преподавания РКИ это могут быть тренинги по речевому этикету в различных ситуациях, тренинги по культуре поведения в русскоязычном обществе, тренинги жестов и др.

- *профессиональный тренинг*. Направлен на выработку умений, необходимых для будущей профессии студента. Данный вид тренинга формируется исходя из выбранной студентом специальности. Например, тренинг «Проведение лабораторных исследований», тренинг «Проведение эксперимента» и др.

Тренинговые занятия реализуются через разнообразные способы групповой работы, для которой характерны:

- наличие постоянной группы участников;
- направленность на приобретение определенной суммы знаний и их практического применения в повседневных ситуациях или в области профессиональной деятельности;

- атмосфера раскованности и свободы общения между участниками группы.

Рассмотрим ключевые моменты планирования тренингового занятия:

1. *Определение цели тренинга.* Перед началом подготовки тренинга преподаватель должен четко определить цели занятия как для себя, так и для учащихся. Цель должна быть ясна, понятна и самое важное-актуальна для учащихся. Например, тренинг «Само-презентация» может иметь следующую цель: сформировать умение рассказать о себе в различных ситуациях: при знакомстве с новым человеком, приеме в институт, приеме на работу.

2. *Проектирование тренинга.* На данном этапе формируется план, как основа будущего занятия. Определяется содержание занятия, виды упражнений и отбор методов реализации упражнений. Также на данном этапе выбирается методика подведения итогов занятия.

3. *Выбор конкретных упражнений для занятия.* Упражнения, входящие в состав занятия, могут даваться всей группе, подгруппам или персонально каждому студенту. Содержание упражнений должно соответствовать целевому назначению и раскрывать содержание темы тренинга. Полезным будет не просто предоставить задание в текстовом виде, но и снабдить его изображением для обсуждения. Самыми распространенными упражнениями в ходе проведения тренинга являются: упражнения, направленные на умение добывать информацию от других участников группы; ролевые игры; моделирование и анализ ситуаций; дискуссии; упражнение «мозговой штурм»; упражнения направленные на выработку навыка классифицировать понятия; создание студентами анкет/опросников по теме тренинга и проведение интервью с другими студентами группы.

5. *Оценка занятия.* Оценке подвергаются результаты тренингового занятия в целом. Оценку действиям ученика дает не только преподаватель, но и сам учащийся. Критериями оценки эффективности и значимости для каждого участника могут служить: успешность выполнения заданий, изменения в развитии личностных и личностно-профессиональных качеств участников, производительность, т. е. достижение наилучших результатов. Все вышеперечисленные критерии оценки можно получить с помощью тестов, вопросников и анкет.

Рассмотрим, каких общих результатов можно добиться, в ходе тренинговых занятий.

1. *Интенсификация процесса понимания.* Знание не просто дается студентам в чистом виде, но и сразу применяется на практике. В ходе регулярного применения тренинговых методик у обучающихся формируется навык продуктивного овладения информацией. Процесс обучения становится более осмысленным.

2. *Занятия-тренинги повышают мотивацию учеников и способствует вовлеченности всех студентов в процесс урока.* В ходе занятия упор делается на общение по модели «ученик-ученик», что делает процесс обучения похожим на живое общение.

3. *Занятия-тренинги способствуют получению нового опыта коммуникации через осмысленное переживание коллективной деятельности.* В результате у обучающихся формируется языковая и поведенческая картина мира.

4. *В ходе занятий-тренингов реализуется основной принцип обучения русскому языку как иностранному, а именно взаимосвязанное обучения видам речевой деятельности.* В результате таких занятий у обучающихся формируется коммуникативная компетенция.

С развитием общества изменяются приоритеты в образовании. Современный подход к обучению должен ориентироваться не просто на овладение способами получения информации, но и на ее практическое использование.

Список литературы

1. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / отв. ред. М.Н. Скаткин. Сост.: Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева. М.: Педагогика, 1987.
2. Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 2. С. 10.
3. Киселева Л.С. Инноватика в научно-педагогической деятельности: учебное пособие. М.: Проспект, 2018. С. 39–40.

Novikova K.A.

TRAINING AS AN EFFECTIVE METHOD OF INTERACTIVE LEARNING IN PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article analyzes interactive teaching methods in the modern educational process. The author considers the method of conducting training session in classes of Russian as a foreign language. The article describes the methodology for planning a training lesson and presents the advantages of using this method during classes in Russian as a foreign language.

Keywords: interactive teaching methods, training session method, teaching Russian as a foreign language.

<https://doi.org/10.29003/m1927.978-5-317-06537-9/328-332>

Пиневи́ч Елена Валентиновна
МГТУ имени Н.Э. Баумана
Москва, Россия
elenapinevich@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ В ОБУЧЕНИЕ ОНЛАЙН-КУРСА НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматриваются проблемы организационного и методического характера, связанные с включением онлайн-курсов в процесс обучения. Указываются преимущества новой формы обучения на современном этапе, дается характеристика курса. Описывается опыт внедрения онлайн-курса по русскому языку как иностранному. Отмечаются трудности, возникающие в процессе использования онлайн-курса, связанные с технической поддержкой и техническим оснащением аудиторий, с учебным расписанием, с вопросами организационного порядка.

Ключевые слова: онлайн-курс, довузовская подготовка, русский язык как иностранный.

В последние два-три года онлайн-обучение занимает в образовательном процессе прочное место. Это вызвано требованиями времени, запросами молодого поколения, приоритетными государственными проектами, направленными на повышение конкурентоспособности российского образования на международном рынке. В документах указывается, что количество иностранных учащихся должно увеличиться в три раза [1].

В МГТУ им. Н.Э. Баумана работа в этом направлении начата давно, и есть положительные результаты: численность учащихся стабильно увеличивается на 30–50 человек в год. В настоящее время на подготовительном отделении обучается на бюджетной и контрактной основе более 200 человек из 245 стран.

С целью дальнейшей активизации работы в этом направлении было принято решение об использовании новых технологий для подготовки иностранных учащихся к поступлению в вуз. Работа началась в 2016–2017 гг. и была реализована в совместном российско-китайском проекте по обучению русскому языку по смешанной модели обучения с использованием дистанционного и очного интенсивного курса (<http://fn.bmstu.ru/distance-learning-fl-2>). Дистанционный курс был размещен в электронной образовательной системе МГТУ им. Н.Э. Баумана на платформе Moodle и включал такие элементы, как вебинары (видеозаписи занятий, проводимых 1 или 2 раза в неделю); видеофрагменты фильмов, аудиоматериалы, тесты, домашние задания, диктанты, дополнительные учебные материалы [2].

Дистанционный курс стал базовой площадкой для создания онлайн-курсов, решение о разработке которых было принято руководством вуза. Преподаватели получили хороший опыт создания и внедрения электронных материалов в образовательный процесс и имели представление об особенностях такого обучения.

Преимущества онлайн-обучения описываются в научно-методической литературе [3, 4, 5] и подтверждаются результатами опытного обучения. Выделим главные преимущества: ориентация на самостоятельное изучение или внеаудиторную работу с консультацией преподавателя (соответствие новым образовательным стандартам); онлайн-курсы по учебным дисциплинам – часть электронно-образовательной среды вуза (повышение рейтинга); доступность (прохождение обучения в любое время, в любом месте при наличии сети Интернет; отсутствие оплаты за обучение).

На первом этапе разработки онлайн-курсов создавались рабочие группы, вырабатывалась методика создания курсов, их структура. Как правило, сначала разрабатывались закрытые онлайн-курсы, ориентированные на рабочие программы дисциплин. Сегодня количество онлайн-курсов растет очень быстро, появляется все больше платформ, на которых размещаются массовые онлайн-курсы. Вопросы конкуренции занимают чуть ли не главное место. В связи с этим во многих институтах и университетах одной из приоритетных задач становится создание *оригинальных* онлайн-курсов по учебным дисциплинам, которые будут востребованы не один год.

Для реализации этой задачи на кафедре русского языка коллективом авторов было принято решение о разработке онлайн-курса «Русский язык как иностранный (элементарный уровень)», базирующемся на существующей программе. Но, как показала практика, этого было недостаточно. Чтобы создать оригинальный курс, потребовалось написать учебное пособие, ориентированного на подготовку иностранных учащихся к поступлению в инженерный вуз [6]. Учебное пособие «Спутник», создаваемое параллельно с онлайн-курсом, было построено по ситуативно-тематическому и коммуникативному принципам с ориентацией на развитие всех навыков речевой деятельности в рамках элементарного уровня в актуальных для учащихся ситуациях общения. Этот же принцип авторы попытались реализовать и в онлайн-курсе. Это позволило сформировать учебно-методический комплекс, включающий учебное пособие в печатном и электронном виде и онлайн-курс, дополняющий и расширяющий его за счет новых форм подачи материала в электронном формате. Методический аппарат упражнений также подвергся изменениям и дал возможность преподавателю проявить свой творческий потенциал.

Процесс создания онлайн-курса оказался необычайно увлекательным и в техническом, и в методическом плане. Структура курса включает следующие элементы: 1) презентации; 2) видеоролики, созданные на базе презентаций; 3) аудиоматериалы; 4) диктанты; 5) тесты (текущий, промежуточный и итоговый контроль); 6) домашние задания; 7) дополнительные материалы, содержащие информацию об истории, культуре

и науке в России; лексико-грамматические материалы; таблицы; схемы и др. Время создания онлайн-курса – 1–1,5 года. Количество авторов – 11. Продолжительность курса – 10–11 недель, объем – 100 академических часов. Курс рассчитан на учащихся, владеющих русским языком в объеме вводно-фонетического курса. Количество уроков – 25. Количество элементов в каждом уроке – от 15 до 28. Урок делится на 5 блоков: 1) предъявление лексики и ее закрепление; 2) работа с текстом (чтение текста, проверка понимания, воспроизведение текста); 3) предъявление грамматического материала урока (в табличной форме) и закрепление в упражнениях; 4) чтение и прослушивание мини-диалогов и мини-монологов, проверка понимания в тестовой форме; 5) контроль усвоения материала.

Создание онлайн-курса явилось только первым этапом. Следующим этапом стало размещение онлайн-курса в сети Интернет. Для этого была создана информационно-образовательная платформа «Открытый МГТУ» (<https://open.bmstu.ru/>). В разделе «МГТУ Онлайн» размещены все курсы, созданные в университете и проходящие экспериментальную проверку. В настоящее время платформа доступна только учащимся вуза и является закрытой. Вопрос о размещении курсов на других платформах возможен только после третьего этапа – внедрения онлайн-курса в учебный процесс и получения положительных результатов, подтверждающих эффективность обучения с использованием онлайн-курса.

Эксперимент по внедрению онлайн-курса стартовал в прошлом году. В эксперименте принимали участие иностранные студенты из разных стран: из Сирии, Китая, Африки, Вьетнама. Количество обучаемых – 29 человек (3 группы). Обучение проводилось в компьютерных классах в форме практических занятий по русскому языку как иностранному. Была выбрана модель смешанного обучения. Смешанное обучение – это образовательный подход, который совмещает обучение с участием преподавателя и онлайн-обучение. В ходе эксперимента проводилось аудиторное обучение с элементами онлайн-курса (предъявлялся новый материал или закреплялся ранее пройденный). Во время занятия некоторые тесты выполнялись на платформе «Открытый МГТУ». В качестве самостоятельной работы учащимся предлагалось закрепить изученный материал во внеаудиторное время в онлайн-курсе. В частности, для домашних заданий предлагался просмотр видеороликов, выполнение контрольных тестов по теме урока и письменных домашних заданий.

Через месяц после начала экспериментальных занятий и преподаватели, и студенты пришли к единому мнению о целесообразности включения онлайн-курса в программу обучения русскому языку как иностранному. Реализуемая в настоящее время модель смешанного обучения (с привлечением онлайн-курса) пользуется популярностью и успехом как у учащихся, так и у преподавателей, повышает эффективность обучения, развивает творческие способности.

Среди преимуществ обучения с использованием онлайн-курса выделим следующие: 1) большой массив иллюстраций облегчает ввод новой лексики, развивает навыки говорения; 2) благодаря введению дополнительной информации страноведческого характера повышается мотивация учащихся (создается ситуация, близкая к реальной ситуации общения: спонтанные диалоги между учащимися, между учащимися и преподавателем для выяснения местонахождения достопримечательностей, условий для посещения и т.д.); 3) благодаря широкому спектру созданных материалов разного рода по чтению, аудированию, грамматике, лексике, говорению, не имеющих ограничения по объему, преподаватель имеет возможность выбора этого материала в зависимости от уровня и предпочтений учащихся – реализация индивидуального подхода к каждой группе обучаемых; 4) в процессе создания онлайн-курса появляются новые методические разработки, связанные с предъявлением, объяснением и закреплением учебного материала, способствующие как

повышению мотивации учащихся, так и развитию творческих способностей преподавателя, снимающих монотонность при работе с одним и тем же учебным материалом/пособием в течение нескольких лет.

Наряду с преимуществами во время внедрения онлайн-курса преподаватели столкнулись с проблемами:

- *технического* характера: недостаточное количество технически оснащенных аудиторий с проектором, компьютером, колонками для воспроизведения звука и др.; отсутствие или поздняя установка программного обеспечения, позволяющего работать с курсом; отсутствие паролей и логинов у учащихся для входа в курс);

- *организационного* характера: выделение аудиторного фонда – компьютерных классов – при составлении учебного расписания; своевременное создание паролей и логинов учащихся для входа в курс (нет автоматической регистрации);

- *эргономического* характера: при предъявлении презентаций в аудитории возникают трудности восприятия материала при отсутствии жалюзи или штор; доска и экран должны быть размещены в удобном для слушателей и преподавателя месте; наряду с интерактивной доской в аудитории должна быть меловая или маркерная доска; информация на экране должна легко восприниматься (цвет букв, шрифт, фон).

Таким образом, создание и внедрение онлайн-курса в образовательный процесс – трудоемкое и продолжительное занятие, требующее от преподавателя огромного профессионализма в разных областях. Но именно оно отвечает запросам времени и помогает значительно повысить мотивацию учащихся и уровень их знаний, сделать процесс обучения более привлекательным и творческим как для преподавателя, так и для обучаемого.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Изучение методики преподавания РКИ в массовых открытых онлайн-курсах повышения квалификации // Русский язык за рубежом. 2017. № 4. С. 12–18.
2. Акимова О.Б., Щербин М.Д. Цифровая трансформация образования: своевременность учебно-познавательной самостоятельности обучающихся. Инновационные проекты и программы в образовании, 2018, № 1. С. 27–34.
3. Пиневиц Е.В. Дистанционное обучение: проблемы и решения Международный научный журнал. 2017. № 6. С. 106–110.
4. Приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». Режим доступа: <http://government.ru/news/28013/> (дата обращения 28.11.2019).
5. Современный университет в цифровой образовательной среде: ориентир на опережающее развитие: материалы X Международной учебно-методической конференции. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2018. 192 с.
6. Спутник. Русский язык как иностранный. Элементарный уровень. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2019. 480 с.

Pinevich E.V.

ON INTRODUCING OF AN ONLINE COURSE IN EDUCATION ON THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY PREPARATION

The article discusses organizational and methodological issues associated with the inclusion of online courses in the learning process. The advantages of the new form of training at the present stage are

indicated, the course is described. The experience of introducing an online course on Russian as a foreign language is described. Difficulties arising in the process of using the online course are noted, related to technical support and technical equipment of classrooms, with the training schedule, and with questions of organizational order.

Keywords: online course, pre-university training, Russian as a foreign language.

<https://doi.org/10.29003/m1928.978-5-317-06537-9/332-339>

Рагульская Галина Васильевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

grig1301@yandex.ru

Сотникова Анастасия Анатольевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

anasotnikof@gmail.com

КОЛЛАЖИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ РКИ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматриваются эффективность и потенциал использования коллажа как средства наглядности в преподавании РКИ на этапе предвузовской подготовки.

Ключевые слова: РКИ, предвуз, наглядное средство коллаж, эффективный способ, коллажирование.

В течение последних десятилетий в процессе обучения, в том числе русскому языку как иностранному, все более актуальным и востребованным является использование **принципа наглядности**. Принцип наглядности основывается на познавательной деятельности, в которой участвуют не только зрение, но и все органы чувств человека.

Значение наглядности многогранно. Она:

- повышает активность учащихся во время занятий,
- стимулирует интерес к занятиям языком,
- расширяет объем усваиваемого материала,
- снижает утомление, мобилизует волю, облегчает весь процесс обучения,
- способствует развитию творческого воображения и мышления.

В разные периоды развития педагогики актуальными и эффективными признавались разные виды наглядности.

Предметом изучения в данной работе является такой вид наглядности, как коллаж. Выбор в пользу коллажа был сделан по нескольким причинам.

В связи с изменениями, произошедшими в мире и в России в XXI веке (мир стал полицентричным, поликультурным), потребовались новые подходы к выбору наглядных средств обучения, к определению специфики их функционирования на уроках РКИ.

Эта потребность напрямую связана с тем фактом, что сегодня в средствах наглядности преобладают именно зрительные средства [1: 13]:

1. на первый план выдвинулась знаковая, кодовая составляющая передачи информации;
2. передача информации стала максимально визуальной: предпочтение отдается не слову как универсальному способу передачи информации, а изображению, картинке;

3. языком современной передачи информации становится коллажность (монтажность): любой объект строится по принципу соединения разнородных элементов в качественно новое единство;

4. электронные виды коммуникации формируют у современной молодежи клиповый/коллажный тип восприятия и мышления.

В настоящее время требуется, чтобы наглядность не только иллюстрировала (как, например, предметные картинки), но и будила воображение, мотивировала к самостоятельному действию, к творчеству, к решению проблемы.

Одним из средств наглядности, способствующих решению описанных выше задач, является, по нашему мнению, **коллаж**.

Коллаж (франц. collage, букв. *наклеивание*) – это сочетание абсолютно разнородных материалов, которые гармонично дополняют друг друга, и располагаются в плоскости и объеме, образуя композиционное единство, выражающее эмоциональную идею художественного произведения.

Явление коллажа берет свое начало в искусстве первых десятилетий XX века. Однако сегодня коллаж проник во многие сферы нашей жизни, активно используется в интерьере, рекламе, технологиях СМИ, арт-терапии, в компьютерном дизайне, в театре, в кино и т.д.

Функции коллажа.

С точки зрения коммуникативного подхода (в том числе и в преподавании РКИ) «усвоение материала учащимся идет поэтапно:

I этап – формирование навыков;

II этап – совершенствование навыков: комбинирование предварительно усвоенного материала и его трансформация на основе разговорного текста;

III этап – развитие речевого умения» [1: 58].

На **I этапе формирования произносительных, лексических, грамматических навыков** коллаж может быть использован, чтобы:

- демонстрировать предметы и объекты, особенно на начальной ступени обучения;
- семантизировать лексические единицы;
- презентовать речевые действия;
- презентовать грамматический материал;
- оперативно повторять изученный материал;
- формировать умение идентифицировать предмет или понятие и описывать их;
- создавать условия для контроля;
- организовывать первичное закрепление воспринятого материала.

На **II этапе совершенствования** навыков коллаж необходим, чтобы:

- создавать содержательную базу для высказывания;
- создавать ситуацию общения при создании речевого образца;
- предъявлять страноведческую информацию;
- создавать условия для контроля;
- систематически повторять изученный материал.

На **III этапе развития речевого умения** происходит развитие так называемой неподготовленной речи, то есть речевой материал используется в новых ситуациях, для решения новых речевых задач, достаточно сложных с психологической и лингвистической точек зрения. В этом случае коллаж играет роль своеобразной *смысловой опоры*. Он представляет собой некий план по усвоению содержания ключевой реалии, проблемы; является стимулом для дальнейшей речевой деятельности в схематически заданной логической последовательности [1: 58–60].

Таким образом, коллаж является универсальным средством воздействия на учащихся, которое «*может использоваться почти на всех этапах урока, как при освоении нового материала, так и при его закреплении, повторении и обобщении*» [2: 211].

Кроме того, «развитие техники, совершенствование информационных технологий существенно расширяет возможности применения этой техники (коллажа. – *Прим. авт.*) и не требует специальных навыков рисования» [3: 1], что позволяет также раскрыть творческие способности учащегося.

«Коллаж пришел в методику преподавания иностранных языков в 80-е годы прошлого века благодаря немецким методистам Мюллеру, Зикману и Пооллю» [1: 28], когда внедрение коммуникативного обучения иностранным языкам стало пропагандироваться как глобальная цель.

Наиболее распространенной классификацией коллажей является базовая классификация, предложенная немецким методистом Б.-Д. Мюллером:

- **тип А** – *простая солнечная система*. В центре коллажа находится ключевое понятие/ядро. От него расходятся лучи сателлитной информации. Коллаж типа А используется в основном при изучении *лексики*. Основное понятие постепенно «обрастает» сопутствующими понятиями-спутниками, раскрывающими его содержание и составляющими его страноведческий фон. В результате получается схема-коллаж, воплощающая определенный объем содержания ключевого понятия;

- **тип В** – *слепое пятно*. В коллаже имеются незанятые места – слепые пятна, а учащиеся должны определить, какой информацией нужно заполнить эти свободные места в коллаже;

- **тип С** – *слепое ядро*. Содержание ядра отсутствует, учащиеся определяют ядро после знакомства с фоном коллажа;

- **тип D** – *вспышка*. Составляется на основе текста, из которого студенты выбирают актуальную страноведческую информацию;

- **тип E** – *чередующееся ядро*. Сателлитная информация изменяется в зависимости от того, какое понятие является ключевым на данный момент.

У российских преподавателей интерес к использованию коллажа как одного из видов наглядности при обучении иностранным языкам возрастает в 90-е годы прошлого столетия (работы М.А. Нефедовой, Л.Н. Яковлевой, Н.П. Грачевой, В.С. Красильниковой, Л.А. Чайниковой, Н.А. Суховой и др.) [4: 94]. Именно в этой сфере а) прошла его «апробация» и б) о коллажировании сложилось мнение как об одном из эффективных способов обучения. Между тем, в области преподавания русского языка как иностранного он практически не востребован, о чем свидетельствуют единичные публикации на эту тему.

Цель данной работы – обратить внимание коллег-преподавателей РКИ на широкие возможности применения данного способа обучения именно в практике преподавания РКИ. Авторами проанализирована программа начального этапа обучения РКИ и приведены примеры эффективной реализации этой программы с помощью коллажирования.

Первое исследование было проведено в группе китайских студентов (отделения предвузовской подготовки ИРЯиК МГУ – начальный этап обучения).

На предварительном этапе были разработаны методические рекомендации по планированию и проведению урока по созданию коллажа «Мой день».

Для целей нашего исследования был выбран коллаж типа А (по классификации Мюллера) «Простая солнечная система».

Работа над учебным проектом проходила в два этапа:

- 1) ориентировочный этап: знакомство с коллажем, лексико-грамматическая работа;
- 2) создание коллажа «Мой день».

Этап 1 (2 академических часа): ориентировочный.

Первый этап включил в себя лексико-грамматическую работу, знакомящую учащихся с новыми словами и выражениями, которые относятся к теме коллажа «Мой день», и предназначенную для снятия трудностей фонетического и лексико-грамматического характера.

На первом этапе также было введено ключевое понятие – «коллаж». Студентов познакомили с основными видами коллажа, его структурой: ядром и понятиями-спутниками. Основой для коллажа «Мой день» послужила классная доска, в центр основы (доски) было помещено ядро коллажа с надписью, отражающей тему коллажа, – «Мой день». Для более наглядного и удобного оформления коллажа «Мой день» мы «нарастили» вокруг ядра коллажа еще один слой, в котором расположили с помощью студентов четыре времени суток: «утро», «день», «вечер», «ночь».

Этап 2 (2 академических часа): создание коллажа «Мой день».

Теперь перед нами стояла задача распределить действия и события, с которыми студенты имеют дело в течение дня, в качестве понятий-спутников вокруг ядра коллажа. Понятия-спутники наращивались по спирали – вокруг ядра-центра по часовой стрелке с целью скрыто заложить для студента план дальнейшего высказывания или сочинения по теме «Мой день» (см. рис. 1).

Процесс проходил в форме «вопрос – ответ». Преподаватель задавала студентам вопросы, касающиеся их дневного распорядка. Студенты отвечали с использованием изученной ранее лексики.

Таким образом, в ходе работы над коллажем студенты повторили изученные ранее лексико-грамматические модели и речевые конструкции, а также выучили и закрепили новые.



Рис. 1. Нарращивание спутниковой информации в коллаже «Мой день»

В итоге получился коллаж, раскрывающий содержание ключевого понятия и расширяющий круг сведений о нем (см. рис. 2).

По итогам работы в аудитории в качестве домашнего задания учащимся было предложено составить индивидуальные коллажи «Мой день» по образцу, проработанному в рамках занятия. Вместе с тем им было разрешено добавить свою информацию по теме «Мой день», которая не вошла в коллаж, составленный их группой на занятии, а также попытаться проиллюстрировать с помощью рисунков содержание данного коллажа. На следующем уроке студенты представили свои коллажи (большая часть из них включала иллюстрации в виде рисунков и расширенную спутниковую информацию). Используя коллажи, все учащиеся рассказали тему «Мой день».



Рис. 2. Итоговый коллаж «Мой день»

Следует отметить, что студенты с удовольствием участвовали в этом коллективном творческом процессе, что способствовало более эффективному проведению занятий, усвоению нового лексико-грамматического материала и формированию навыка рассказа с опорой на план в виде коллажа.

Проанализировав программу начального этапа обучения РКИ, мы пришли к выводу, что коллаж может быть эффективно использован, во-первых, при изучении учебных тем – начиная с тем «О себе», «Моя семья» и кончая темами «Мой город», «Моя страна» и др.; при рассказе текстов, содержащих информацию о человеке или событии (страноведческую информацию), а также при изучении грамматики, например, падежей и т.д.

Второе исследование по теме коллажа было проведено в группе китайских студентов отделения предвузовской подготовки ИРЯиК МГУ, заканчивающих освоение первого сертификационного уровня.

Для целей исследования нами также был выбран коллаж типа А (по классификации Мюллера).

Перед началом работы в группе студентов был проведен опрос, направленный на выявление предпочтений учащихся по отношению к той или иной форме урока. В опрос не была включена форма работы «коллаж», так как при общении со студентами было выявлено, что они не знакомы с такой формой работы и никогда не использовали ее на практике. Итоги опроса выявили, что 100 % учащихся выбрали урок-экскурсию, поэтому было принято решение включить эту форму урока в нашу работу в качестве одного из важных этапов проекта, на котором будет изучена тема и произведен сбор наглядного материала для создания коллажа.

Местом проведения экскурсии был выбран Музей-заповедник «Коломенское». Этот выбор сделан по определенным причинам: на ограниченной территории Государева двора и окружающего пространства компактно расположены разнообразные объекты, позволяющие познакомиться с историей и культурой России с разных сторон (получить разнообразную страноведческую информацию). Это и старинные каменные постройки времен Ивана III, и деревянные архитектурные памятники, спасенные от разрушения и привезенные в Коломенское архитектором-реставратором П. Барановским, и места для прогулок и отдыха, такие как Казанский парк, набережная. Дворец царя Алексея Михайловича – не только яркий пример деревянного зодчества. Интерьеры Дворца дают наглядное представление о жизни, быте, порядках и традициях при дворе царя Алексея Михайловича в XVII веке.

Такое многообразие объектов различного целевого назначения важно для сохранения интереса учащихся к материалу экскурсии на протяжении всей экскурсии, а также удовлетворяет целям коллажа: позволяет создать коллаж с множеством логических связей между объектами.

В рамках подготовительного этапа была проведена работа по ознакомлению на месте с объектами музея-заповедника «Коломенское», составлен план экскурсии, намечен маршрут передвижения. На базе собранного материала был подготовлен адаптированный учебный текст для учащихся по теме экскурсии, знакомящий с ее объектами.

Работа над учебным проектом проходила в три этапа:

1. ориентировочный этап: знакомство с коллажем, подготовка к уроку-экскурсии в музей-заповедник «Коломенское» – введение и отработка новой лексики и грамматики, содержащейся в адаптированном учебном тексте для учащихся по теме экскурсии;
2. урок-экскурсия по музею-заповеднику «Коломенское»;
3. урок по созданию коллажа.

Урок 1 (2 академических часа). *Ориентировочный этап: знакомство с коллажем с целью подготовки к уроку-экскурсии в музей-заповедник «Коломенское».*

На первом уроке было введено ключевое понятие – «коллаж». Студентов познакомили с основными видами коллажа и его структурой: ядром и понятиями-сателлитами. Студентам была представлена основа будущего коллажа с изображением карты музея-заповедника «Коломенское», в центр основы было помещено ядро коллажа с изображением эмблемы музея-заповедника «Коломенское». Ядро помещено в физический центр коллажа, чтобы акцентировать внимание студентов на его ядре.

Первый этап включал в себя лексическую работу с адаптированным текстом, знакомящим учащихся с историей музея-заповедника «Коломенское» и его объектами. Для снятия трудностей фонетического и лексико-грамматического характера была проведена дополнительная работа с учебным текстом: новая лексика была семантизирована с использованием разных способов семантизации и отработкой произношения новых слов.

Урок 2 (1,5–2 академических часа). *Урок-экскурсия по музею-заповеднику «Коломенское».*

Экскурсия проводилась с опорой на адаптированный учебный текст.

Во время экскурсии студенты ознакомились с комплексом Государева двора и ближайшей территорией: прогулялись по Казанскому саду, осмотрели Царский павильон XIX века, самое старое строение в Коломенском – церковь Вознесения Господня XVI века, Водовзводную башню, деревянный Домик Петра I, комплекс Передних ворот, челобитный столб, Казанский храм, царскую кухню и ледник, комплекс Спасских (Задних) ворот. Студенты познакомились с интересными фактами из жизни царя, бояр и крестьян. Важной частью экскурсии стало посещение Дворца царя Алексея Михайловича.

Урок 3 (2 академических часа). *Урок по созданию коллажа.*

Учащимся предложили наклеить на подготовленную на первом уроке основу коллажа фотографии с изображением объектов музея-заповедника «Коломенское», которые были сделаны в ходе экскурсии. Изображения этих объектов выполняли роль понятий-спутников по отношению к ядру. Объекты наращивались по спирали – вокруг ядра-центра по часовой стрелке (а не против!) с целью скрыто заложить для студентов план дальнейшего высказывания или сочинения по теме экскурсии (см. рис. 3).

Одновременно с расположением изображений объектов учащимся было предложено разместить в соответствующих местах коллажа «плашки» с активной лексикой, которая использовалась во время экскурсии. Все «плашки», заготовленные преподавателем на

подготовительном этапе, отличались друг от друга по форме и цвету, что имело сигнальное значение: принадлежность слов на них к разным частям речи.



Рис. 3. Нарращивание спутниковой информации в коллаже «Музей-заповедник “Коломенское”»

Процесс создания коллажа проходил в игровой форме. Например, преподаватель просила учащихся описать понятия-спутники (изображения объектов экскурсии), которые были представлены на коллаже. Так, при описании Домика Петра I преподаватель задала вопрос: «Какой Домик Петра?» У студентов возникла потребность в употреблении прилагательных при описании домика: «Деревянный» (учащиеся выбрали плашку с нужным прилагательным). «Что можно делать в Казанском саду?» – «Гулять, отдыхать» (учащиеся ввели соответствующие глаголы по отношению к каждому понятию-спутнику). Студенты также повторили и закрепили лексико-грамматические модели, речевые конструкции, фразеологические обороты.

В итоге получился коллаж, раскрывающий содержание ключевого понятия и расширяющий круг сведений о нем (см. рис. 4).

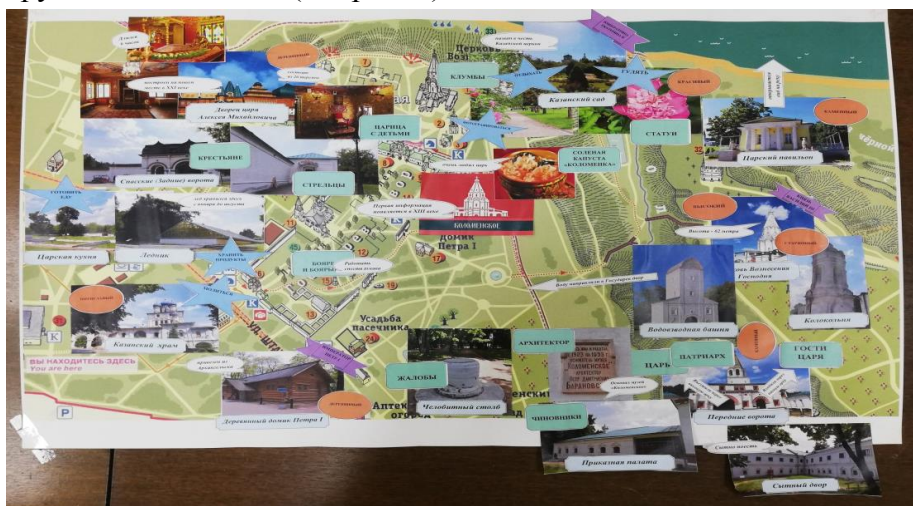


Рис. 4. Итоговый коллаж «Музей-заповедник “Коломенское”»

По итогам экскурсии и работы над коллажем учащимся в качестве домашнего задания было предложено написать сочинение. В сочинениях, представленных студентами

на следующем уроке, активно использовалась новая лексика. Логика изложения сочинения соответствовала логике построения коллажа. Из этого можно сделать вывод, что коллаж послужил полноценной опорой для рассказа об экскурсии.

По результатам занятий также был проведен итоговый опрос учащихся, чтобы узнать, что было для них полезным и интересным на трех уроках.

100% учащихся сочли полезным получение новых знаний о русских традициях, обычаях и образе жизни; 83% отметили посещение нового места в Москве (музея-заповедника «Коломенское»); 50% выделили получение новых знаний по истории и культуре Москвы; 50% высоко оценили участие в коллективном творческом процессе – создании красивого информативного коллажа.

Таким образом, на основании проведенных занятий и анализа проделанной работы можно сделать вывод о том, что такой вид наглядности, как коллаж, способен повысить эффективность процесса обучения русскому языку иностранных студентов на предвузовском этапе. Это достигается за счет выполнения коллажем следующих функций в образовательном процессе:

- обеспечение новизны ситуаций;
- развитие способности комбинирования материала;
- развитие творческого потенциала студентов;
- создание мотивации к изучению русского языка;
- обогащение речи учащихся;
- стимулирование учащихся к монологическому высказыванию;
- формирование смысловой опоры высказывания в виде коллажа;
- предъявление страноведческой информации и формирование лингвокультурологической компетенции;
- повышения эффективности образовательного процесса в целом.

Список литературы

1. Закиева Г.М. Использование технологии коллажирования при обучении русскому языку как иностранному. Филологические науки. № 18, 29.03.2019. Научный руководитель: Закирова О.В., кандидат филологических наук.
2. Рыжкина И.Б. Коллаж как средство формирования субъекта диалога культур // Перспективы науки и образования. 2014. № 6 (12). С. 91–98.
3. Семенюченко Н.В., Рыжкина И.Б. Коллаж как средство обучения иностранному языку. Методические рекомендации. СПб.: Каро, 2016. 241 с.
4. Федорченко Е.Н. Коллаж на учебном занятии по иностранному языку // Современное образование Витебщины. 2017. № 2 (16). С. 46–49.

*Ragulskaya G. V.
Sotnikova A. A.*

COLLAGING AS AN EFFECTIVE METHOD OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION

Efficiency and capacity of using the collage as a visual educational means in teaching Russian as a foreign language at the pre-university education stage are considered in the article.

Keywords: Russian as a foreign language, pre-university education, visual educational means collage, effective method, collaging.

<https://doi.org/10.29003/m1929.978-5-317-06537-9/340-342>

Растопчин Егор Владимирович

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

rasstop@mail.ru

ФАКТОРЫ УСПЕШНОЙ/ НЕУСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА УРОКАХ РКИ

Статья посвящена изучению психологических и коммуникационных характеристик малой группы в связи с необходимостью интенсификации процесса обучения русскому языку как иностранному. В статье содержится традиционная типология малых групп и анализируются конкретные примеры педагогической работы в малых группах

Ключевые слова: малая группа, коммуникация, интенции, отношения, русский язык как иностранный.

Целью настоящей статьи является отбор тех особенностей малой группы, которые должны учитываться при обучении русскому языку как иностранному для интенсификации изучения слов.

«В лингвистике и теории коммуникации сложилось более или менее единое понимание элементов и участников коммуникации: в коммуникации задействованы две стороны, получающие разные названия: адресата и адресанта (говорящего и слушающего, отправителя и получателя)» [5: 13]. Групповая коммуникация подразумевает два основных признака группы: общие интересы, контакты между участниками. Человек по своей социальной природе обязательно ищет себе группу. На занятиях РКИ каждый студент оказывается в группе, где должен осуществлять успешно коммуникацию на русском языке. Успешной мы будем считать коммуникацию, свободную от неудач, чем считаем «использование текста, при котором интенции (*намерения*. – Е.Р.) автора не реализуются» [4: 31].

Существует три основные группы, в которых он может участвовать. 1) *Семейная* – недобровольная долгосрочная группа с разнообразными общими интересами. Эту группу человек не выбирает, а оказывается в ней после своего рождения. Цель этой группы – научить человека разговаривать на родном языке, контактировать с другими людьми, выживать в обществе. 2) *Неформальная* – дружеская группа, может быть краткосрочной или долгосрочной. Общие интересы группы – игра и социализация. Здесь уже человек пробует себя в обществе. Посредством игр человек получает опыт общения и взаимодействия в обществе и познает новое в общественной жизни. В этой группе происходит формирование индивидуальности, поиски себя в этом мире. Первые две группы в учебном процессе не задействованы, но на занятии РКИ могут быть имитированы в учебных целях. 3) *Формальная* – это тип, к которому относится и интересующая нас учебная группа. Она может быть как добровольной, так и недобровольной. Обязательно имеется своя структура и свои взаимоотношения, свои цели и задачи. В этой группе человек находит свой образ «я», свои таланты. Но бывает и наоборот: человеку не дают раскрыться как личности.

Тремя основными факторами внутригрупповой коммуникации являются следующие сущности: роли, нормы и лидерство. Основным смыслом коммуникации при этом мы считаем не столько передачу информации, сколько отношения участников группы. Чтобы «понять характер взаимодействия автора и адресата, цели и задачи речи, намерения автора и т.д., следует обратиться к моделям коммуникации, принципиально отличающимся от информационно-кодовой»: инференционной и интеракционной. [3: 34].

Роли – это поведение человека, подходящее к конкретной ситуации. Индивид использует в жизни огромное количество ролей.

Выделяют несколько видов ролей. 1) *Возрастные* – это прохождение взросления от ребенка до старика. 2) *Половые* – это деление по половому признаку. 3) *Классовые роли* – это деление от низшего класса до высшего. Все их необходимо обсуждать и отрабатывать в конкретных ситуациях (микрособытиях) на занятиях русским как иностранным (РКИ). «В процессе учебной коммуникации каждое из микрособытий (*в группе*. – *Е.Р.*) лежит в основе определенного высказывания» [2: 33].

Нормы или правила поведения и общения в разных группах могут весьма различаться. В учебной группе РКИ это будут нормы общепринятой в русской культуре этики. Межнациональные отличия таких норм тоже могут стать интересной темой для обсуждения и изучения на занятиях РКИ.

Лидерство, распределение управляющих функций на занятиях РКИ должно обеспечить сменяемость лидеров, чтобы каждый вынужден был однажды активизироваться социально, а значит, и в речевой плоскости тоже. Коммуникация в группе делится на информативную и конститутивную. Коммуникативные навыки нужны для наилучшего взаимопонимания групп, поэтому для занятий РКИ целесообразно использовать оба вида коммуникации.

Для преодоления у учащихся коммуникативных трудностей целесообразно проведение занятий в малой группе, необходим терминологический словарь. Стиль учебников и устная лекция преподавателя зачастую не приспособлены для использования в поликультурной группе. Так как если определенный материал не будет адаптирован под знания группы, то учащиеся большую часть времени потратят на поиск новых слов в словаре. В результате не состоится быстрое прочтение и понимание текста и тем самым замедлится изучение материала.

Также надо научить группу выбирать главное в тексте, а не пересказывать текст целиком. Следует развивать словарный запас участников, научить работать со словарем, правильно составлять предложения. Поэтому надо формировать навыки коммуникации в группе «обучающийся – обучающийся», чтобы они больше общались на русском языке, так как во время бесед и разговоров приходится использовать много слов и правильно строить предложения, что позволяет увеличивать словарный запас и тренирует правильность построения предложений.

Но так как обучающиеся владеют русским языком по-разному и словарный запас у всех разный, а нам надо задействовать всех студентов, то мы разобьем их на пары и предложим какую-нибудь тему для разговора. Обучающиеся придумывают по паре вопросов и задают их своему партнеру. Далее пары меняются. Таким образом все обучающиеся будут задействованы в разговоре. И те студенты, которые стеснялись, боялись отвечать или разговаривать, вынуждены вступать в диалог и вести беседу. После таких бесед у них повысится самооценка, они начнут верить в себя, станут чаще разговаривать и отвечать на занятиях. Таким образом, мы активизируем речевую коммуникацию в поликультурной малой группе, что непосредственно повлияет на уровень знаний по следующей модели: (логические операции + социальная коммуникация) → понимание → знание → (более высокий уровень логических операций + более высокий уровень социальной коммуникации) → более высокий уровень понимания → более высокий уровень знаний и т.д.

Благодаря предложенной модели использование знаний об особенностях коммуникации в малой группе послужит для активизации обучения РКИ.

Список литературы

1. Воропаев М.В. Социальная педагогика как социальная практика. // Воропаев М.В. Социальная педагогика в социальных практиках. Научные редакторы: А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. 2013. С. 38–42.
2. Десяева Н.Д. Речевое поведение субъектов учебного общения как показатель их вовлеченности в познавательное событие // Десяева Н.Д. Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 1. С. 32–36.
4. Лихачев С.В. Опыт коммуникативного анализа общественных надписей // Лихачев С.В. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филологическое образование». 2010. № 1. С. 27–35.
5. Лихачев С.В. Причины коммуникативных неудач в утилитарном дискурсе // Лихачев С.В. Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Лингвистика». 2013. № 6. С. 30–34.
6. Лихачев С.В. Система участников общения в утилитарном дискурсе // Лихачев С.В. Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Русская филология». 2013. № 4. С. 13–17.
7. Савенков А.И. Педагогическая психология// Савенков А.И. Москва, 2017. Сер. 58. Бакалавр. Академический курс (2-е изд., перераб. и дополн.)

Rastopchin E.V.

FACTORS OF SUCCESSFUL / UNSUCCESSFUL COMMUNICATION IN THE RFL CLASSROOM

This article is mainly devoted to the study of the characteristics of psychology and communication of a small group in connection with the need to intensify the process of learning Russian as a foreign language. The article contains the traditional typology of small groups and how to use them in the classroom.

Keywords: small group, communication, intentions, relations, Russian as a foreign language.

<https://doi.org/10.29003/m1930.978-5-317-06537-9/342-345>

Садекова София Равилевна

*Московский государственный университет
технологий и управления им. К.Г. Разумовского*

Москва, Россия

sonyasadekova@gmail.com

СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ INSTAGRAM КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье рассматривается социальная сеть Instagram и ее использование в преподавании РКИ в качестве многофункциональной среды обучения.

Ключевые слова: интернет-пространство, обучение РКИ, социальная сеть, Instagram, образовательный аккаунт.

В современном мире интернет-среда развивается с молниеносной скоростью. Не секрет, что различные сферы человеческой деятельности тесно связаны с интернет-пространством, и сфера образования не является исключением. В связи с этим интернет можно и нужно считать полноправным дидактическим средством и многофункциональной средой обучения.

Наличие таких современных форм и средств обучения, как вебинары, дистанционные курсы, авторские онлайн-уроки, образовательные порталы, учебные мобильные приложения, является одним из способов реализации использования интернет-пространства в обучении РКИ. Но все вышеперечисленное уже широко известно и интегрировано в сферу образования и науки, мы же хотим осветить новое явление в области обучения РКИ – обучение посредством социальной сети Instagram.

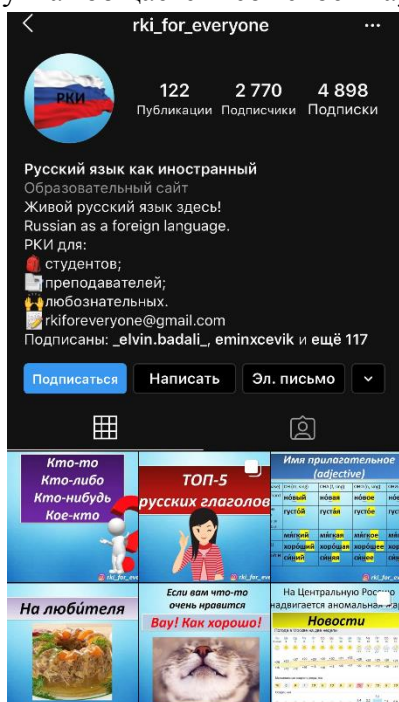
Instagram – это одна из самых популярных социальных сетей нашего времени. Она позволяет обмениваться фотографиями и короткими видеороликами, которые пользователь может сопроводить текстом. Помимо этого, к фото и видео пользователь может применить различные фильтры и распространить любой свой пост через собственный сервис или через другую социальную сеть. Согласно статистике администрации данного сервиса от 20 июня 2018 г., число активных пользователей социальной сети Instagram увеличилось до 800 млн чел., а общее число пользователей достигло миллиарда.

Пользователи со всего мира общаются при помощи этой социальной сети. Для того чтобы следить за постами определенного пользователя в Instagram, нужно быть на него подписанным – тогда вы будете видеть его записи в своей ленте.

Все информационное содержание этой социальной сети, т.е. ее контент, можно поделить на три вида: продающий, развлекательный и информационный. Нам интересен именно информационный контент. Он должен быть чем-то полезен пользователям. Это может быть бизнес-аккаунт, в котором пользователь рассказывает о жизни своей компании или о продукте, который он производит; новостной аккаунт; торговый аккаунт, через который пользователи могут приобрести тот или иной товар; и образовательный аккаунт, целью которого является обучение и просвещение его целевой аудитории.

Образовательных аккаунтов, связанных с обучением РКИ, на сегодняшний момент не так уж и много. Для ознакомления нами были отобраны 3 из них, специализирующиеся на обучении РКИ.

- **Russian_up.** Данный образовательный аккаунт принадлежит Жанне Шипули, преподавателю русского языка как иностранного. В основном администратор аккаунта общается со своей аудиторией при помощи видеоконтента и визуального контента: периодически выкладываются фотографии из личных архивов создателя аккаунта, под которыми разбираются те или иные темы; или же выкладываются короткие видеолекции с Жанной в главной роли, к которым также добавлен письменный вариант лекции в теле поста. Стоит отметить, что несомненным плюсом данного аккаунта является его ведение на двух языках: на русском и на английском. Также популярность данного аккаунта среди пользователей можно объяснить «живостью» контента: все материалы сопровождаются красочным ил-



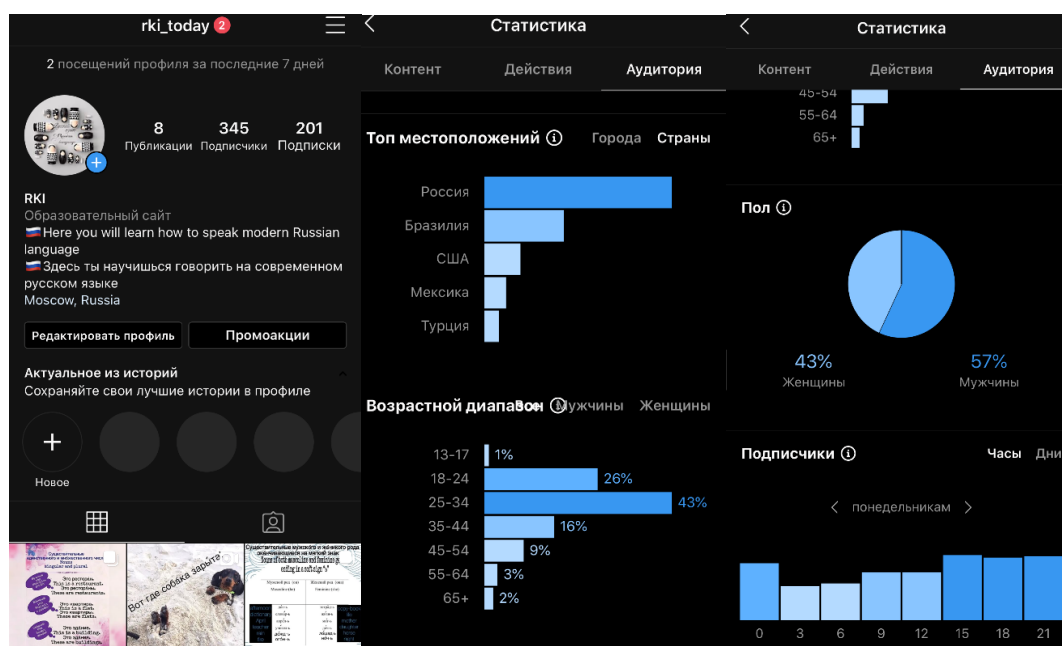
люстративным материалом или личными фотографиями администратора аккаунта. Такая открытость подкупает современного пользователя. Количество подписчиков – 24,9 тыс.

- **Rki_for_everyone.** Этот образовательный аккаунт сильно отличается от первого. Здесь пользователь может найти грамматические таблицы, фразеологизмы, паронимы, поговорки и поговорки русского языка. К сожалению, не все публикации имеют сопроводительный комментарий, но некоторые материалы сопровождаются аудиозаписями. Аккаунт ведется администратором на двух языках – русском и английском. Также следует отметить, что администратор этого профиля активно общается со своей аудиторией, что является несомненным плюсом для аккаунта такого рода. Количество подписчиков – 2772.

- **Rki_today.** Это сравнительно новый образовательный аккаунт, который предоставляет своим пользователям достаточно информативные посты.

Каждый пост состоит из изображения или серии изображений, аудиозаписи и сопроводительного комментария на двух языках – русском и английском. Администратор аккаунта активно общается со своими пользователями и мотивирует их к общению на русском языке. Остается надеяться, что этот образовательный аккаунт будет развиваться дальше. Количество подписчиков – 345.

По согласованию с администратором аккаунта нам была предоставлена статистика данного профиля. Основываясь на данных скриншотах, можно смело утверждать, что этот образовательный аккаунт достаточно популярен.



Ознакомившись с данными образовательными аккаунтами, мы пришли к выводу, что они активно развивают новую форму обучения РКИ посредством социальной сети Instagram, о чем свидетельствует количество подписчиков этих профилей. У каждого из них есть свои недочеты, но мы уверены, что с ростом подписчиков эти аккаунты будут расти и совершенствоваться, а может быть, появятся и другие, подобные им профили.

Обучение РКИ при помощи сети Instagram – это малоизученная и многофункциональная среда обучения. Использование данной социальной сети откроет перед преподавателями РКИ абсолютно новые возможности. Любой педагог может создать отдельный закрытый профиль для своих учеников и выкладывать туда дополнительные материалы, ссылки на интересные сайты по изучению РКИ, всевозможные видеоролики и аудиозаписи, фотографии, свои собственные видеолекции, домашние задания и многое другое, что

существенно повысит мотивацию учеников и только усилит их интерес к изучению русского языка; также можно создать открытый профиль и начать свой собственный блог по обучению РКИ, куда можно будет выкладывать информацию о том, как это – быть преподавателем русского языка как иностранного, с чего нужно начать, какие учебные пособия использовать и т.п.

Если задуматься, то грамотное использование этой социальной сети только поможет как педагогу, так и учащимся в обучении и изучении РКИ. Во-первых, это разнообразит учебную деятельность, во-вторых, повысит мотивацию учащихся, в-третьих, обогатит учебный материал, к которому имеют доступ учащиеся.

Список литературы

1. Деревяшкина Н.М., Новгородцева Т.Ю. Информационные технологии в науке и образовании: учеб. пособие. Ч. 1. Иркутск, 2007.
2. Нетология [Электронный ресурс]. URL: <https://netology.ru/blog/instagramkontent> (дата обращения: 06.08.2019).
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. М., 1991.
4. Подшивалова Е.А. Интернет-ресурсы в преподавании русского как иностранного // XVI Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». М., 2009.
5. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 2–3.
6. https://instagram.com/rki_today?igshid=12gsaipcw1srt
7. https://instagram.com/russian_up?igshid=1hc8q3nt1gf5q
8. https://instagram.com/rki_for_everyone?igshid=121aj2i77klrg

Sadekova S.S.

SOCIAL NETWORK INSTAGRAM AS A MEAN OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

In the article author observes social network Instagram, using it while teaching and learning Russian as a foreign language as a multifunctional educational environment.

Keywords: Internet space, learning Russian as a foreign language, social network, Instagram, educational account.

<https://doi.org/10.29003/m1931.978-5-317-06537-9/345-349>

Троцюк Светлана Николаевна

Российский государственный гидрометеорологический университет

Москва, Россия

svetlana.trocuk@mail.ru

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются определение понятия «новые технологии в обучении РКИ» и современная методика преподавания русского языка иностранцам. Основные проблемы в области преподавания русского языка как иностранного: соотношение коммуникативности и системности, вопросы межкультурной коммуникации, внедрение новых технологий в практику преподавания русского языка. Следовательно, эффективно внедряются в учебный процесс технологии индиви-

дуализированного обучения, игровые технологии, коммуникационные технологии. Важным направлением интенсификации обучения русскому языку является компьютерное тестирование. Кроме того, интенсивно развиваются также дистанционные формы обучения: дистанционные курсы русского языка, например, курс подготовки китайских учащихся по русскому языку для обучения на родине, который осваивается студентами самостоятельно.

Таким образом, внедрение новых технологий в обучение РКИ приведет к интенсификации и оптимизации процесса обучения иностранных студентов.

Ключевые слова: технология обучения, методика обучения, средство обучения, оптимизация, интенсификация, коммуникативность, внедрение, дистанционность, диагностика.

В современных педагогических науках, в методике преподавания русского языка иностранцам все чаще применяется термин «технологии» в следующих контекстах: «новые педагогические технологии», «технологии обучения иностранному языку с помощью компьютера» и др. Правомерен вопрос, чем обусловлено распространение этого термина. В широком или узком понимании им пользуется методика обучения РКИ? Существует ли принципиальная разница между понятиями, которые обозначаются терминами «методика обучения», «средство обучения» и «технология обучения»?

В «Словаре методических терминов» А.Н. Щукина, Э.Г. Азимова указывается, что методика есть совокупность форм, методов и приемов работы учителя – «технология» профессионально-практической деятельности преподавателя. Там же более емко представлено толкование технологии обучения. С ней авторы «Словаря» связывают совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств.

На наш взгляд, использование технических средств и учебных материалов, активизирующих учебный процесс, является одним, причем едва ли не самым важным, элементом технологии обучения, наряду с процессом обучения, его организационными формами и профессиональной компетентностью педагога.

Следует отметить, что, помимо определения в цитируемом выше авторитетном источнике, существуют и другие многочисленные дефиниции в работах И.П. Волкова, С. Лема, Ф. Янушкевича и др. Под технологией при этом понимается то система условий и средств, позволяющих получать определенного качества результат деятельности, то способ достижения цели, обусловленный состоянием знаний и общественной эффективностью. Думается, что наиболее приемлемо для нашей работы толкование А. Сурыгина о технологии как процессе реализации проектировочных задач через адекватно выбранные подходы, принципы, методы, средства и способы обучения.

Вслед за Ф. Янушкевичем и А. Сурыгиным приведем следующие существенные признаки анализируемого понятия: современность; оптимизация учебного процесса; синтез результатов, полученных в смежных областях знания, прежде всего при решении прикладных задач; научность; воспроизводимость процесса обучения и его результатов; программирование деятельности учащегося и преподавателя, стремление исключить из учебного процесса все лишнее; использование новейших и зарекомендовавших себя технических средств обучения; оптимальность материальной базы учебного процесса; адекватная оценка результатов учебной работы.

По мнению А. Сурыгина, любой из приведенных выше признаков и все они в совокупности присущи также понятию «методика обучения». Появление же термина «технология/технологии обучения» связано с возросшим влиянием технократического мышления, с модификацией форм, средств получения образования, с усилением такого качества образования, как открытость, с основными закономерностями деятельности обучающихся и обучающихся.

В данной статье под технологией обучения понимается система научно обоснованной деятельности участников процесса обучения русскому языку как иностранному, осуществление которой с высокой степенью вероятности, гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения – обучения иноязычному общению.

Изучение оптимальных новых технологий в области РКИ актуально потому, что они позволяют:

- интенсифицировать учебный процесс в целом, расширять объем усваиваемого материала, добиваться процесса его усвоения при сокращении времени, отводимого на овладение материалом;

- индивидуализировать процесс обучения РКИ через такую программу, которая учитывает индивидуальные особенности постижения иностранного языка (русского), а также характер допускаемых ошибок. Новые технологии направлены на реальный учет индивидуально-психологических, физиологических особенностей обучаемых;

- рационально организовать учебный процесс, четко разделив виды работ по месту и способу их выполнения, достичь активизации разных источников восприятия обработки и активизации речевого материала. Известно, что привлечение большего числа анализаторов в процессе приема, переработки, воспроизведения, продуцирования информации способствует успешному становлению коммуникативно-речевых навыков и умений.

Г.Л. Гез в ходе исследования эффективности запоминания информации в зависимости от характера и количества участвующих в восприятии анализаторов были получены следующие результаты: при слуховом восприятии учащиеся запоминают 20% информации, при зрительном восприятии того же материала – 30%, при сочетании зрительного и слухового анализаторов - 50%, при опоре на слуховое, зрительное восприятие и говорение (артикуляционно-мышечный анализатор) – 70%;

- создать благоприятные условия для управления процессом обучения;
- максимально приблизить процесс к реальным потребностям учащихся и реальным условиям обучения;

- стимулировать мотивационную психическую активность учащихся.

Современная методика преподавания русского языка иностранцам исследует учебный процесс, вырабатывает рекомендации к дальнейшему совершенствованию процесса обучения русскому языку как неродному. Основные проблемы в области преподавания РКИ: соотношение коммуникативности и системности, вопросы межкультурной коммуникации, внедрение новых технологий в практику преподавания русского языка. Эффективно внедряются в учебный процесс технологии индивидуализированного обучения, игровые технологии, коммуникационные технологии. Современный этап развития методики обучения русскому языку как иностранному характеризуется внедрением в обучение различных обучающих и контролирующих мультимедийных компьютерных программ, дистанционных курсов русского языка для интенсификации учебного процесса.

Включение в учебный процесс комплекса компьютерных технологий, в особенности на этапе предвузовской подготовки, повышает эффективность учебного процесса путем интенсификации всей дидактической деятельности. На занятиях по русскому языку с иностранными учащимися учебные компьютерные программы предназначены в основном для сопровождения учебного процесса и выполняют задачи компьютерно поддерживаемого обучения. Уроки в компьютерном классе активизируют учебный материал, тренируют отдельные аспекты языка, освобождают преподавателя от выполнения трудоемкой механической работы, экономят время для творческой деятельности, увеличивают объем усвоения информации.

Получили развитие формы организации самостоятельной работы по русскому языку в учебное время под руководством преподавателя и во внеучебное время в компьютерных классах с использованием компьютерных программ, предназначенных для самостоятельной работы по русскому языку.

Использование компьютерной техники индивидуализирует работу учащихся, снимает психологические трудности, эффект страха совершить ошибку, стимулирует мотивацию и интерес к изучению русского языка, повышает эффективность и качество подготовки.

Важным направлением интенсификации обучения русскому языку является компьютерное тестирование. Тесты позволяют более объективно оценивать выполнение теста, экономят время, позволяют выполнить большее количество заданий за единицу времени, т.е. способствуют интенсификации учебного процесса.

Интенсивно развиваются также дистанционные формы обучения, дистанционный курс русского языка – например, курс подготовки китайских учащихся по русскому языку для обучения на родине, который осваивается студентами самостоятельно.

Еще одной формой обучения русскому языку иностранных студентов является интенсивный курс как одна большая, хорошо организованная игра, которая раскрепощает, освобождает учащихся от зажатости, позволяет преподавателю реализовать в ходе игры внедрение и закрепление грамматического и лексического материала.

Интенсификация и оптимизация процесса обучения иностранных студентов русскому языку должна осуществляться путем внедрения современных компьютерных технологий, систем дистанционного обучения, мультимедийных программ, системы компьютерного тестирования, самостоятельной работы учащихся с использованием компьютерных программ.

Таким образом, можно говорить о реализации четырехкомпонентной модели современных технологий обучения русскому языку как иностранному: ДИАГНОСТИКА – ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ – ВЫБОР СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ – КОНТРОЛЬ, которая позволяет говорить об успешном и эффективном педагогическом процессе на этапе предвузовской подготовки и основного обучения.

Современные технологии в обучении РКИ, являясь органичной частью педагогических технологий, не могут быть исследованы без проецирования на основные вопросы лингводидактики, связанные с совершенствованием процесса овладения неродным языком: подходы к обучению, методы, приемы, принципы, содержание, средства, организационные формы обучения.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 159, 366.
2. Батраева О.М., Бимурзина И.В. Интенсивные методы и технологии в преподавании РКИ // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. Т. II. Челябинск: Два комсомольца, 2011. 154 с.
3. Волкова И.П. О некоторых тенденциях развития современной практической психологии в России // Вестник Балтийской академии. Вып. 6. М., 1996. С. 11–15.
4. Гез Г.Л. Чтение в зарубежных интенсивных курсах // Вопросы методики и психологии обучения иностранным языком. М., 1976. С. 87.
5. Лем С. Сумма технологии. М., Издательство «Мир», 1968. С. 67.
6. Пассов Е.И. Русское слово в методике как путь в Мир русского слова, или Есть ли у методики будущее? СПб: МИРС, 2008. 58 с.

7. Сурыгин А.И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся: Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб: Нестор, 2000. 390 с.
8. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М., 2008.
9. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования: Пер. с пол. М.: Высшая школа, 1986. 136 с.

Trotciuk S.N.

ON THE ISSUE OF MODERN LEARNING TECHNOLOGIES RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article considers the definition of "new technologies in teaching RCTS" and modern methods of teaching Russian to foreigners. Russian as a foreign language: the ratio of communication and consistency, issues of intercultural communication, the introduction of new technologies in the practice of teaching the Russian language. Therefore, technologies of individualized learning, game technologies, communication technologies are effectively introduced into the educational process. Computer testing is an important direction of intensification of Russian language teaching. Russian language courses, for example, the course of training Chinese students in the Russian language for training in the homeland, which is mastered by students in an independent format, are also intensively developing.

Thus, the introduction of new technologies in the teaching of RCTS will lead to the intensification and optimization of the learning process of foreign students.

Keywords: training technology, training methodology, training tool, optimization, intensification, communication, implementation, remoteness, diagnostics.

<https://doi.org/10.29003/m1932.978-5-317-06537-9/349-351>

Яффе Елена Борисовна
МГУ имени М.В. Ломоносова
Москва, Россия
hhelen28@mail.ru

ТАКТИКА «СНЕЖНОГО КОМА» НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье идет речь об интерактивной форме обучения. Самое главное в изучении любого иностранного языка – это коммуникация; с этой целью рассматривается целый комплекс игровых заданий, которые можно объединить единым термином «снежный ком». Подобные задания могут быть использованы как в самом начале обучения РКИ, так и на более продвинутых этапах изучения русского языка как иностранного.

Ключевые слова: интерактивная форма, коммуникация, «снежный ком».

В образовании получили широкое распространение три формы взаимодействия преподавателя и студентов:

1. пассивная (преподаватель → студент)
2. активная (преподаватель ← → студент)
3. интерактивная (преподаватель ← → студент ← → студент).

Каждая из этих форм имеет свои особенности, но сегодня мне хотелось бы подробнее остановиться на интерактивной форме обучения. Эта форма означает взаимодействие, нахождение в режиме беседы, диалога с кем-либо. Интерактивная форма ориентирована на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с дру-

гом. И в этом случае происходит доминирование активности студентов в процессе обучения. Интерактивная форма обучения предполагает конкретные и прогнозируемые цели. Одна из них состоит в создании комфортных условий обучения, при которых обучающийся чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Задачами интерактивных форм обучения являются:

- обучение умению слушать,
- пробуждение у обучающихся интереса,
- эффективное усвоение учебного материала,
- самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной задачи,

- установление взаимодействия между студентами, обучение работе в команде.

Самое главное в изучении языка – научиться *коммуникации*. А научиться коммуникации можно только в процессе коммуникации. Но любая коммуникация должна быть подготовлена. Ошибка многих преподавателей состоит в том, что они заваливают студентов коммуникативными заданиями, не подготовив их к этой деятельности.

Подготовка учащихся к коммуникации должна проходить несколько этапов. Одним из важных шагов на этом пути являются игровые задания для отработки разного рода лексических и грамматических явлений, выработка речевых умений и навыков.

Существует целая система заданий, которые можно объединить тематически и содержательно термином «снежный ком». Вы, конечно, слышали об этом термине, но давайте договоримся об общем понимании его. Под «снежным комом» я понимаю задания, в основе которых лежит увеличение языкового и речевого материала при обязательном регулярном повторении базового (начального) материала.

Подобные задания в равной степени используются как в интенсивных курсах, так и в классических долгосрочных программах изучения языка, потому что, кроме очевидной дидактической пользы, они обладают значительным психологическим эффектом, так как позволяют регулировать темп урока, а также создают в аудитории комфортную для учащихся атмосферу.

Давайте рассмотрим несколько примеров таких упражнений.

1. На уровне лексики и грамматики.

Преподаватель задает определенную грамматическую конструкцию, а наполнение этой конструкции будет зависеть от уровня учащихся. И каждый последующий говорящий должен повторить высказывания всех предыдущих:

Я (откуда?) из Москвы,

Я люблю (что?) чай,

(Когда?) я был/а (где?): Вчера я был в театре,

2. На уровне лексики.

Задается общая лексическая тема, например, «Одежда». На доске преподаватель пишет, а студенты повторяют слова: *платье, брюки, юбка, рубашка, шорты, носки и т.д.* Затем преподаватель стирает в хаотичном порядке написанные слова, а студенты повторяют оставшиеся и стертые слова. Это задание – так называемый «антиснежный ком», или раскручивание снежного кома.

3. На уровне фонетики и грамматики.

Выполняя эти упражнения, добиваемся не только правильного произношения, но и решаем сразу несколько задач:

- развиваем языковую память;

- отбираем частотные конструкции, которые помогают вырабатывать языковое клиширование. Клише – другими словами, языковые блоки, которые, как в конструкторе LEGO, учащийся выстраивает, когда возникают различные речевые ситуации:

Сегодня в кинотеатре + мы + смотрели + новый + американский + фильм.

Вчера в клубе + я + встретил + старого + друга.

4. На уровне текста.

Совместное создание текста. Преподаватель задает тему (например, «Моя семья»), а студенты по очереди, нанизывая одно предложение на другое, начинают создавать свой текст.

При работе со студентами надо учитывать национально-возрастной состав, их подготовленность к общению. Бывают группы, которые молчат, и вам придется попотеть, чтобы разговорить их. Начиная выполнять интерактивные упражнения, учитывайте, кто может после вас повторить, выстраивайте правильную очередность: в начале и в конце – сильные студенты, в середине – слабые, которым нужна модель.

В заключение хочется сказать, что тактику «снежного кома» можно использовать, выполняя очень многие задания и на любом уровне владения языком, так как принцип повторения и увеличения объема лежит в основе изучения языка.

Yaffe E.B.

SNOWBALL TACTICS AT THE INITIAL STAGE OF TEACHING RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE

The article deals with the interactive form of education. The most important thing about learning any foreign language is communication; therefore, a whole complex of game tasks is reviewed which can be combined by a single term “snowball”. Such assignments can be used both at the very beginning of teaching Russian as a foreign language and at the more advanced stages of learning Russian as a foreign language.

Keywords: interactive form, communication, “snowball” tactics.

МАТЕРИАЛЫ КРУГЛОГО СТОЛА «ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ ФАКУЛЬТЕТЫ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ТОЧКИ РОСТА»

<https://doi.org/10.29003/m1933.978-5-317-06537-9/352-357>

Быкова Ольга Петровна

*Московский государственный университет геодезии и картографии
Москва, Россия*

Сиромеха Виталий Григорьевич

*Литературный институт им. А.М. Горького
Москва, Россия*

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В МИИГАИК (ТРАДИЦИИ И МОДЕРНИЗАЦИЯ)

В статье рассматривается история преподавания РКИ в одном из старейших технических университетов страны – МИИГАиК. Особое внимание уделяется особенностям преподавания РКИ в современных условиях. Авторы статьи предлагают ряд мер, призванных улучшить образовательный процесс: расширение списка преподаваемых гуманитарных дисциплин, повышение роли самостоятельной работы в учебной деятельности студентов, использование дистанционных форм обучения и интегративного подхода в преподавании РКИ.

Ключевые слова: сотрудничество, компетенции, интегративный подход, трансформация образовательной среды, модернизация.

МИИГАиК отличается от других технических вузов прежде всего тем, что имеет более чем 240-летнюю историю. Одним из его первых руководителей был известный русский писатель С.Т. Аксаков, ставивший своей целью подготовку «образованных землемеров». Он уделял большое внимание преподаванию русской грамматики и словесности, ввел преподавание иностранных языков, приобрел первые книги для чтения и сам руководил чтением студентов. В то же время (правда, не очень долго) в стенах института преподавал замечательный русский критик и демократ В.Г. Белинский, который был известен С.Т. Аксакову «своей грамматикой, принятой с большим одобрением знатоками филологии, своим знанием русской словесности, а равно и литературного труда» [1: 8].

В советское время МИИГАиК был в числе первых вузов, которые включились в работу по подготовке национальных кадров для зарубежных стран. В 1948 г. в институт приехали студенты из Албании, а первый полный выпуск иностранных учащихся состоялся в 1953 г. К албанским студентам присоединились студенты из Болгарии, Польши, Чехословакии, Китая и КНДР. В те годы в институте не было кафедры русского языка, а существовала секция, состоявшая всего из нескольких человек, при кафедре иностранных языков.

После 1956 г. количество стран, из которых приезжают учиться иностранные студенты, постоянно растет. В МИИГАиК обучаются студенты из Венгрии, Вьетнама, ГДР, Монголии, Республики Мали, Верхней Вольты и т.д. В 1965 г. количество иностранцев в вузе превышает 100 человек, и секция русского языка преобразуется в кафедру русского языка, в самостоятельное подразделение вуза. Кроме иностранных студентов в институте в эти годы обучается и большое количество студентов из союзных республик, за которыми

ми закрепляются специальные преподаватели. Группы иностранных студентов формировались по факультетам и странам. При этом группы из 3–7 человек были нормой. Русский язык изучался студентами в течение 5 лет, количество часов на него отводилось большое: на 1-м курсе – 8 аудиторных часов в неделю, на 2-м – 6, на 3-м – 4, на 4-м и 5-м – по 2.

Особое внимание к изучению русского языка в техническом вузе дало возможность ввести новую дисциплину «Методика преподавания русского языка как иностранного». Иностранные студенты, прослушавшие цикл лекций-бесед и прошедшие педагогическую практику, по окончании института, кроме диплома по специальности, получали сертификат на право преподавать русский язык на курсах у себя на родине.

На 70–80-е годы приходится расцвет кафедры русского языка МИИГАиК. Большое количество студентов привело к расширению научно-исследовательской и учебно-методической деятельности кафедры. В эти годы был создан один из первых в стране ТМУПов, были написаны учебные пособия по работе с иностранными учащимися в вузе геодезического профиля, защищено 4 кандидатских диссертации по методике преподавания РКИ в техническом вузе, проведены общесоюзные конференции на тему «Специфика преподавания русского языка иностранцам в техническом вузе».

Огромное внимание уделялось и воспитательной работе с иностранными студентами. На данный вид деятельности выделялось 50 часов, но в реальности это количество можно было смело умножить в два или три раза. Тематические вечера, дискотеки, стенгазеты к праздникам, экскурсии в музеи, поездки по городам – вот далеко не полный перечень мероприятий воспитательного и развивающего характера.

Конечно, в эти годы на международной деятельности института сказывались события политического и социально-экономического характера, происходившие у нас в стране и за рубежом. Так, например, с 1970 по 1993 г. в МИИГАиК прошли обучение 148 студентов и аспирантов с Кубы, но весной 1992 г. все кубинские учащиеся, которые учились в тот момент в вузе, были отозваны на родину и были вынуждены прервать свое обучение. Студенты из Китая, начав активно изучать геодезические дисциплины в 1953 г., делали это в МИИГАиК до 1962 г., после чего наступил перерыв сроком в 30 лет. Начиная с 1992 г. и по настоящее время связь между китайскими вузами и университетом с успехом восстанавливается. Албания, со студентов которой началось обучение иностранцев в институте в 1953 г., в сентябре 1961 г. отозвала всех своих студентов на родину, и больше они не приезжали в МИИГАиК. Подобных примеров можно привести много. Но суть данного явления заключается в том, что, несмотря на изменения дипломатических отношений СССР с той или иной страной, в целом количество иностранных студентов до середины 90-х годов не сокращалось.

В 1991 г. в университете было создано подготовительное отделение для иностранных граждан, которое просуществовало до 2009 г. Количество обучающихся колебалось от 2 до 35 в год. Это были будущие студенты (и не только МИИГАиК), поэтому пришлось организовать и повторение общеобразовательных предметов на русском языке. В 2007–2009 гг. был самый трудный контингент: будущие аспиранты, граждане Вьетнама и Мексики. За год им предстояло не только овладеть одним из самых трудных языков, но и научиться писать на нем научные работы.

В 1996 г. появилась еще одна форма обучения иностранных граждан – курсы РКИ. Преподавателям кафедры приходится осваивать методику преподавания русского языка для специальных целей, определяемых потребностями иностранцев, живущих в России: бизнес, краткосрочные командировки, научные стажировки. А затем начинается планомерное уменьшение числа учащихся из стран дальнего зарубежья. Происходит и сокращение числа преподавателей кафедры русского языка.

Но надо отметить, что после некоторого перерыва с 2006 г. в университет начинают приезжать учащиеся из стран ближнего зарубежья, которые выбирают для изучения русский язык как иностранный. Первыми были студенты из Таджикистана. Затем русским языком стали заниматься также граждане Туркменистана, Узбекистана, Киргизии, Армении. Уровень их знаний зависел от того, в какую школу они ходили – русскую или национальную. Важно также, кто был у них преподаватель в национальной школе. Если это был русский педагог, то знания были заметно выше.

В МИИГАиК студенты из стран СНГ имеют то же количество часов по русскому языку, что и студенты из стран дальнего зарубежья. На первом курсе учащиеся из СНГ занимаются с интересом, а иногда даже с большим энтузиазмом, чем иностранные студенты. Результаты бывают разные, иногда им приходится пересдавать зачеты по несколько раз. Но к третьему курсу картина меняется кардинально: почувствовав уверенность в своих знаниях, студенты ходят на занятия, скорее, как на консультации. Тем не менее сдают экзамены на «отлично». На наш взгляд, это можно объяснить, в частности, тем, что учащиеся из стран СНГ уже после первого курса считают себя полноправными членами русскоязычной среды и общаются в основном на русском языке. Иностранные же студенты практически до конца обучения часто остаются в рамках своих землячеств.

В то же время на фоне сокращения общего числа иностранных учащихся в университете и преподавателей кафедры русского языка (до 3 ставок в 2012 г.) увеличивается число вузовских подразделений, деятельность которых связана с международной образовательными программами, международным образованием, налаживанием международных связей. Таким образом, подготовка иностранных специалистов в российских вузах трансформируется в научно-техническое международное сотрудничество между университетами. Не иностранные студенты приезжают в МИИГАиК, а преподаватели МИИГАиК выезжают в университеты разных стран для чтения лекций и подготовки выпускников по геодезическому профилю.

В качестве примера можно привести сотрудничество МИИГАиК с Автономным университетом Синалоа (Мексика), с Шаньдунским научно-техническим университетом и Уханьским техническим университетом геодезии и картографии (Китай), с Техническим университетом Граца (Австрия), с Дрезденским техническим университетом (Германия), с Технологическим университетом г. Хельсинки (Финляндия), с Софийским университетом архитектуры, строительства и геодезии и т.д. [3]. Иллюстрацией вышесказанного могут служить слова Даниэля Мендоса Арайса из Автономного университета Синалоа, научные и академические связи с которым продолжаются уже 40 лет: «Отношения между УАС и МИИГАиК не очень интенсивные, зато постоянные на протяжении этих лет, и это имеет положительный результат» [2: 54].

В сложившейся ситуации перед преподавателями кафедры русского языка встали совершенно особые задачи. При том незначительном количестве часов, которые отводятся на преподавание русского языка как иностранного, на русский язык и культуру речи, на деловой русский язык, минимальны и требуют новых подходов возможности преподавателей-русистов в формировании общегуманитарной, лингвистической, коммуникативной, социокультурной, лингвострановедческой и учебно-познавательной компетенции у иностранных и российских учащихся. Количество компетенций, которыми должен обладать современный специалист, требования к содержанию учебного процесса возрастают, количество же учебных аудиторных часов, отводимых на гуманитарные дисциплины, сокращается. И данные процессы происходят на фоне снижения уровня грамотности, снижения общеобразовательного и культурного уровня учащихся. Надо отметить, что данные процессы характерны не только для российских вузов, подобные тенденции наблюдаются во многих странах мира.

На наш взгляд, в данной ситуации можно было бы предложить следующее. Во-первых, представить большее количество гуманитарных дисциплин на выбор для российских студентов и, возможно, для студентов из ближнего зарубежья, а также для магистрантов и аспирантов, чтобы мотивация при изучении того или иного предмета была реальной, а не мнимой. Речь может идти не только о русском языке, но также и о деловом общении, риторике, научном стиле речи, консультациях при написании реферата, диплома, диссертации и т.п. Во-вторых, 50% (если не 70%) времени должно отводиться на самостоятельную работу учащихся, а аудиторные семинарские занятия (в традиционном понимании этих слов) надо свести до минимума, заменив их лекционно-практическими занятиями, лекциями-беседами, беседами-дискуссиями, консультациями. Понятно, что все это возможно, если учащиеся действительно мотивированы на изучение того или иного курса. В-третьих, естественно, следует задействовать дистанционные формы обучения, набирающие популярность во всех университетах мира, что является своего рода переходным этапом к системе открытого образования, который сегодня представляется неизбежным. В-четвертых, каждое занятие преподавателя-русиста должно иметь общегуманитарную, коммуникативную, социокультурную, учебно-познавательную составляющие, то есть, в конечном счете, воспитательная цель преподавания должна в настоящее время, на наш взгляд, становиться ведущей, «опережая» практическую или, скорее, аккумулируя в себе практическую, общеобразовательную и развивающую цели обучения. Данное положение касается не только российских студентов, но и студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья.

По аналогичному пути идут и некоторые зарубежные вузы. Понимая, что вне России и при небольшом количестве часов студенты в любом случае не освоят русский язык в полной мере, они большее внимание уделяют воспитательной и культуроведческой деятельности.

Так, Б. Рифкин, русист из США, считает, что он учит не только и не столько русскому языку, сколько другому видению мира. Он полагает, что студенту важно знать не только грамматику и конкретную лексику, но также понимать, что мир огромен, что культура русского народа своеобразна и интересна, что американский подход к вещам – не единственно возможный. Свой подход Рифкин называет мировоззренческой, культурологической установкой обучения иностранному языку [3].

Разумеется, студенты из стран ближнего и дальнего зарубежья, приехавшие учиться в российские вузы, в том числе и в МИИГАиК, то есть получать высшее образование на русском языке, находятся в другом положении, чем иностранцы, изучающие русский язык у себя на родине. У наших учащихся в любом случае должны быть сформированы и языковая, и речевая, и коммуникативная компетенции, иначе они просто вынуждены будут вернуться домой. Последние компетенции сформировать зачастую весьма проблематично. Огромная часть ответственности ложится в данной ситуации на подготовительные факультеты, на самих студентов, на преподавателей-предметников, а кафедре русского языка остается только по мере возможности помогать всем в этом непростом деле.

Последнее, на что хотелось бы обратить внимание, – это использование интегративного подхода в практике преподавания РКИ в техническом университете. При всем различии в его понимании у современных исследователей (можно отметить, в частности, докторские диссертации И.А. Пугачева [4] и А.Д. Кулик [5]) сущность интегративного подхода при обучении заключается в построении процесса обучения на основе интеграции контекстных предметов с целью формирования целостных представлений об окружающем мире, интеллектуальных умений и познавательного интереса.

С нашей точки зрения в существующих интегративных подходах к обучению РКИ в должной мере не учитываются методико-педагогические аспекты работы. Полагаем, что процесс интеграции должен касаться и связей российской системы образования со школьной и вузовской системами других стран: отечественные педагогические традиции и новации должны учитывать и традиции образовательной системы тех стран или регионов, откуда приезжают наши студенты. Наша собственная педагогическая практика показывает, что мы, к примеру, мало знаем об африканских учебных заведениях, а между тем, из этих знаний можно извлечь немало полезного. Приведем один пример. Во франкоязычных африканских странах, в Западной Африке, школьники сдают первый обязательный ЕГЭ после шестилетнего обучения в начальной школе, далее они сдают его еще два раза.

Таким образом, система тестирования приучает учащихся работать по определенным алгоритмам, но не учит анализировать, систематизировать, критически осмысливать информацию. С этим сталкиваются преподаватели РКИ при работе с африканскими студентами из данных стран, иногда быстро осваивающих материал и выполняющих упражнения алгоритмического характера, но испытывающих определенные трудности в составлении плана к простейшему тексту, который они прочитали и хорошо поняли.

На базе взаимодействия педагогических традиций разных стран российская педагогическая реальность может получить новый толчок к трансформации образовательной среды наших университетов, модернизировать и активизировать учебный процесс в соответствии с требованиями времени.

Список литературы

1. Арайса Д.М. 36 лет академической связи между автономным университетом Синалоа «УАС» и МИИГАиК. // Тезисы докладов Междун. форума «Высшее геодезическое образование – история, настоящее и будущее». М., май 2010.
2. Калугин В.В. и др. Московский государственный университет геодезии и картографии. Международное сотрудничество. М., 2004.
3. Кулик А. Д. Интегративно-модульный подход к профессионально ориентированному обучению русскому языку иностранных студентов (начальный этап): автореферат дисс. ... доктора педагогических наук. Москва, 2016.
4. Пугачев И.А. Интегративная модель профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных бакалавров технического и естественнонаучного профилей: автореферат дисс. ... доктора педагогических наук. Москва, 2016.
5. Рифкин Б. О преподавании русского языка и других иностранных языков в США // Мир русского слова. М., 2001, № 2.

*Bykova O.P.
Siromakha V.G.*

FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN MIIGAİK (MOSCOW STATE UNIVERSITY OF GEODESY AND CARTOGRAPHY) (TRADITIONS AND MODERNIZATION)

The article deals with the history of teaching Russian as a foreign language in one of the oldest technical universities in the country – MIIGAİK. Special attention is paid to the peculiarities of teaching Russian as a foreign language in modern conditions. The authors of the article propose a number of measures to improve the educational process: to expand the list of teaching humanitarian disciplines, to

increase the role of independent work in educational activities of students, to use distance learning and integrative approach in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: cooperation, competence, integrative approach, transformation of the educational environment, modernization, international activities.

<https://doi.org/10.29003/m1934.978-5-317-06537-9/357-360>

Кожевникова Мария Николаевна

*Московский автомобильно-дорожный государственный
технический университет*

Москва, Россия

kozhevnmariya@yandex.ru

Кузнецов Александр Леонидович

*Московский автомобильно-дорожный государственный
технический университет*

Москва, Россия

tanjalex@yandex.ru

Новиков Андрей Викторович

*Московский автомобильно-дорожный государственный
технический университет*

Москва, Россия

an@ms.madi.ru

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ФАКУЛЬТЕТ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН МАДИ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматриваются основные направления деятельности подготовительного факультета для иностранных граждан МАДИ – учебное, адаптационное, научное, методическое. Анализируется организационная структура факультета с точки зрения координации работы всех подразделений. Особое внимание уделяется учебно-методической базе, созданной сотрудниками факультета и используемой далеко за его пределами. Рассматриваются основные научные школы, развивавшиеся на базе факультета, обсуждаются ведущие тенденции в развитии образовательного процесса на довузовском этапе.

Ключевые слова: подготовительный факультет, довузовская подготовка, иностранные обучающиеся.

В 2020 г. подготовительный факультет для иностранных граждан Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ) отмечает 60-летний юбилей. Факультет создавался как ведущая образовательная структура, имеющая целью подготовку к обучению в инженерных и технических вузах СССР. Можно сказать, что наряду с МГУ и РУДН он стоял у истоков системы довузовской подготовки иностранных граждан, прибывающих для получения высшего образования в нашей стране. За это время факультет подготовил более 15 тысяч иностранцев. В среднем количество обучающихся в год колеблется от 200 до 300 человек – например, в 2001–2002 гг. на факультете обучалось 386 человек.

Сформировавшаяся несколько десятилетий назад и доказавшая свою эффективность организационная структура факультета включает в себя три основные структурные единицы: кафедру русского языка для иностранных граждан, кафедру общетеоретических дисциплин и кафедру страноведения. Организационно-методическую работу (формирование учебных планов, графиков учебного процесса, оформление текущей учебной документации, составление расписания, учет текущей успеваемости и посещаемости, выдача

документов об окончании факультета и т.д.) осуществляет деканат. Деканат осуществляет также внеаудиторную работу с иностранными обучающимися, не связанную с образовательным процессом: прием по бюджетной и по договорной линии, заключение договоров, ведение личных дел обучающихся, организация медицинских осмотров, оформление документов для паспортно-визовых служб, встречи в аэропорту, расселение в общежитие и многое другое. Деканат отвечает за координацию работы различных служб университета, с которыми взаимодействуют иностранные обучающиеся: службы безопасности, международной службы, общежития, бухгалтерии, библиотеки.

Учебная и методическая работа на факультете осуществляется с учетом принципа межпредметной координации всех трех кафедр по пяти основным направлениям: инженерно-техническому, естественнонаучному, экономическому, медицинскому и гуманитарному. Особым предметом гордости факультета является его учебно-методическая база, которая позволяет осуществлять учебный процесс по всем направлениям подготовки на 90% за счет учебной литературы, созданной авторами, работающими на факультете. Многие широко известно и используется преподавателями в других, не только российских, но и зарубежных вузах. Например, учебные комплексы «Наше время» или «Будущему инженеру», которые продолжают обновляться и дополняться новыми модулями: в текущем году изданы пособия «Практические задания к учебнику “Наше время”. Элементарный уровень» [1], «Глагольная тетрадь-справочник к учебнику “Наше время”» [2]. Фонд учебной литературы по специальным дисциплинам также ежегодно обновляется и дополняется в соответствии с новыми требованиями к программам дополнительной довузовской подготовки. Были подготовлены и изданы: учебник по истории России, рассчитанный на краткий курс из 72 часов [3], а также учебник по обществознанию – предмету, который необходим для поступления на большинство экономических специальностей российских вузов, но при этом является новым для абсолютного большинства иностранных обучающихся. Опора на собственные методические разработки является одним из базовых принципов деятельности факультета, так как позволяет решать специфические задачи, возникающие при обучении разных контингентов. Авторы, работающие на факультете, сотрудничают с ведущими издательствами («Флинта», «Златоуст», «Русский язык. Курсы» и другие).

Основным направлением научной деятельности факультета является поддержание и развитие традиционных научных школ, прежде всего в области обучения русскому языку как иностранному. Обучение языку будущей специальности является визитной карточкой МАДИ, а лингводидактические методики, разработанные специалистами вуза (Авдеевой И.Б., Артемьевой Г.В., Дубинской Е.В., Саенко Л.П. и др.), давно стали классикой РКИ. Большое внимание уделяется исследованию такой проблемы, как дифференцированный подход к обучению различных национальных контингентов, среди которых выделяются слушатели из Вьетнама [4]. Это связано с тем, что подготовительный факультет в течение многих лет активно сотрудничает с Техническим университетом имени Ле Куй Дона (город Ханой, Вьетнам), который является одним из ведущих государственных вузов.

На нашем факультете ежегодно проводятся научные конференции, в том числе, начиная с 2010 г., конференция «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан». Силами подготовительного факультета также издается ежегодный сборник научных трудов «Международное образование и сотрудничество», входящий в базу РИНЦ, в котором публикуются актуальные исследования по вопросам довузовской подготовки иностранных граждан. В 2020 г. выйдет его 14-й выпуск. Это один из немногих сборников научных трудов, в котором наряду со статьями об обучении русскому как иностранному можно найти информацию о развитии такого важного направления довузовской подготовки, как обучение общетеоретическим негуманитарным дисциплинам – математике, физике, биологии, информатике и другим.

Обучение специальным дисциплинам на неродном языке представляет собой особую область педагогики, по-своему уникальную. В отличие от преподавания русского как иностранного, уже давно оформившегося как отдельная область педагогики и методики, преподавание общетеоретических дисциплин иностранцам до сих пор не выделено в отдельную специальность, к ней не готовят в российских вузах. Поэтому молодые преподаватели опираются на учебно-методические комплексы соответствующих дисциплин и на опыт коллег, которым те делятся как при личном общении, так и с помощью публикаций в сборниках научных трудов.

Сегодня перед факультетом стоят новые задачи, обусловленные требованиями современной образовательной парадигмы. Согласно приоритетному проекту «Экспорт образования» от 2017 г., численность иностранных студентов, обучающихся в России, должна вырасти до 2025 г. в 3,5 раза, объем средств, полученных от экспорта образовательных услуг, – в 5 раз, то есть до 370 млрд р. Разработка новых подходов к обучению иностранных граждан, включая поиск новых методических приемов, создание новых учебно-методических комплексов, формирование современных организационно-педагогических условий обучения, является необходимым условием для решения данной задачи.

Так, в текущем году апробируется новая учебная дисциплина «Введение в специальность» для будущих магистрантов и аспирантов. Данный курс является абсолютно новой разработкой факультета, для него создавалась отдельная рабочая программа. В настоящее время заканчивается подготовка к изданию учебного пособия (авторы: М.Н. Кожевникова, Е.В. Иванова). Цель курса, состоящего из 18 практических занятий (36 часов), заключается в подготовке магистрантов и аспирантов к сдаче экзамена по специальности, обучении их работе с научной литературой, овладении узкоспециализированной лексикой. Трудность подобного курса заключается в том, что он должен охватить широкий круг специальностей, не ограничиваясь какой-либо одной. Решение подобной задачи потребовало от создателей курса использования нетривиальных подходов, чтобы синтезировать информацию из областей различных дисциплин и представить ее в рамках ограниченного владения языковым материалом.

Большое внимание традиционно уделяется воспитательной работе с иностранной молодежью. Интересные экскурсии, в том числе в другие города России, участие в олимпиадах, музыкальные занятия, которые входят в обязательную часть программы по русскому языку в виде раздела «Музыкальная фонетика», профориентационные беседы, которые проводят преподаватели в группах, – все это формирует положительный климат и помогает иностранцам успешнее интегрироваться в образовательную и социокультурную среду российского вуза [5].

Среди основных тенденций развития факультета можно отметить: стремление привести нормативную базу в соответствие с требованиями, предъявляемыми вузом к основным факультетам, четкую регламентацию всех видов и разделов учебной деятельности, постоянное повышение квалификации сотрудников факультета, строгий контроль качества образовательного процесса, результатом которого должна стать успешная сдача иностранным студентом вступительных экзаменов не только в МАДИ, но и в любой другой российский вуз. Следование данным принципам в сочетании с наработанными традициями является, на наш взгляд, ключевым условием развития и успешной работы подготовительного факультета МАДИ.

Список литературы

1. Алешичева Н.Н. Практические задания по русскому языку как иностранному к учебнику «Наше время» (элементарный уровень). М.: МАДИ, 2019. 144 с.

2. Богомолова И.А. Глагольная тетрадь-справочник к учебнику «Наше время» (элементарный уровень): учеб.-метод. пособие по русскому языку для иностранных учащихся. М.: МАДИ, 2019. 96 с.
3. Кожевникова М.Н., Новиков А.В. Интеграция иностранных обучающихся как дидактический принцип и системный процесс // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 135–137.
4. Кузнецов А.Л., Кожевникова М.Н. История России: учеб. пособие для иностранных учащихся подготовительного факультета. М.: МАДИ, 2019. 100 с.
5. Ременцов А.Н., Кожевникова М.Н. Методологические основы национально ориентированного обучения вьетнамских граждан по российским образовательным программам // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. В 15 т. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. С. 171–175.

Kozhevnikova M.N.

Kuznetsov A.L.

Novikov A.V.

PREPARATORY FACULTY FOR FOREIGN CITIZENS AT THE UNIVERSITY MADI: HISTORY, OUR DAYS AND PROSPECTS

The article concerns the main activity directions of the preparatory faculty for the foreign citizens at the University MADI – study, adaptation, scientific and methodological. The organization structure of the faculty is analyzed from the point of view of departments work coordination. Special attention is paid to the teaching-methodical base founded by the members of the faculty and widely used far away from its bounds. The authors regard the main scientific schools that developed on the faculty and discuss the leading tendencies of the educational process at the pre-university level.

Keywords: preparatory faculty, pre-university training, foreign students.

<https://doi.org/10.29003/m1935.978-5-317-06537-9/360-365>

Краснощеков Виктор Владимирович

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Санкт-Петербург, Россия

krasno_vv@spbstu.ru

Сурыгин Александр Игоревич

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Санкт-Петербург, Россия

as@imop.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СВЕТЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье анализируются две основные тенденции мирового развития, которые оказывают влияние на высшую школу России. Глобализация мировых процессов ведет к интернационализации образования, цифровизация (в широком смысле) – к внедрению дистанционных образовательных технологий. Обе тенденции непосредственно затрагивают предвузовскую подготовку иностранных граждан в России. Интернационализация уже привела отечественную высшую школу к многоуровневой модели, что породило вычленение предмагистерской подготовки из программ подготовки в вуз. Углубление интернационализации в настоящее время влечет преподавание части дисциплин основных образовательных программ на английском языке, что ставит новые проблемы перед предвузом. Обострение конкуренции в пространстве международного образования

побуждает университеты проводить предвузовское обучение хотя бы частично в дистанционной форме. Обязательное применение дистанционных технологий в учебном процессе вуза делает необходимым введение подготовки к их использованию и на предвузовском этапе.

Ключевые слова: интернационализация, цифровизация, иностранные студенты, предвузовская подготовка, предмагистерская подготовка, дистанционные технологии

Система подготовки иностранных граждан к обучению в российских вузах в форме подготовительных факультетов (подфаков) сформировалась к середине 1980-х гг. В 1990-е и 2000-е гг. происходила адаптация этой системы к изменившимся условиям, прежде всего к уменьшению участия и поддержки государства и к коммерциализации образования. Другими словами, система проходила проверку на устойчивость. Объявление нового статуса предвузовских программ и причисление их к общеобразовательным (Приказ Минобрнауки России от 03.10.2014 № 1304) лишило руководителей и частично преподавателей подготовительных факультетов последних иллюзий относительно их исключительности в поле российского образования. Соответственно повысился интерес к тенденциям развития высшей школы, влияние которых до той поры «смягчалось» некими преференциями и определенной автономностью подфаков.

В статье рассматриваются две тенденции развития российского образования, которые в ближайшие годы будут определять его существование. Во-первых, это интернационализация высшей школы, которая является следствием глобализации мировых процессов. Во-вторых, это цифровизация экономики и общества в целом, которая, начавшись в образовании, «вернулась» в него в директивных формах. Рассмотрим эти тенденции отдельно, поскольку их влияние на предвузовскую подготовку иностранных граждан существенно различается.

«Взаимоотношения» подфаков с интернационализацией нельзя назвать простыми. С одной стороны, как составляющая международного образования подфак должен находиться на переднем крае интернационализации вуза. С другой стороны, в реальности так происходит далеко не всегда, поскольку существует проблема, которую можно назвать «изолированностью подфаков». Эта проблема имеет как внутренние, так и внешние аспекты.

Во-первых, подфаки всегда отличались некоторой закрытостью, обособленностью от общей университетской жизни. Прежде всего это относится к так называемым «старым» подфакам, сформировавшимся еще в советское время, когда ни от руководителей, ни от преподавателей не требовалось, например, владения иностранными языками. А ведь этот неформальный показатель считается одним из основных в т.н. «внутренней интернационализации», которая признается в качестве приоритета в университетах развитых стран [1]. Это значит, что на многих «старых» подфаках отсутствует лидерство в интернационационных инициативах, без чего интернационализация практически невозможна [2]. Свою роль играют и бытующие на «старых» подфаках представления об их «избранности», «элитарности». Многие из «новых» подфаков, начавших свое существование после 1991 г., напротив, открыты для интернационализации «сверху», но не имеют структур, традиций, опыта и методического обеспечения для воплощения интернационационных устремлений руководства.

Существуют и другие внутренние причины «изоляционизма» подфаков. К ним можно отнести существенные отличия в статусе образовательных программ и обучающихся, формах реализации учебного процесса и самом его графике, приоритетах работы с обучающимися, главными из которых являются соблюдение норм и правил миграционного учета и решение адаптационных проблем. Свою лепту в обособленность после 2014 г. вносит изменение статуса преподавателей подфака, их перевод из профессорско-преподавательского состава (ППС) в категорию иных педагогических работников, избав-

ленных от конкурсных процедур, а заодно и от необходимости выполнять квалификационные требования к ППС, пронизанные идеями интернационализации. Можно сказать, что «избранность» ушла, а изолированность осталась. Таким образом, фактически многие подфаки не готовы воплощать интернационализационные инициативы по причинам «внутреннего» свойства.

Во-вторых, и руководство, и другие подразделения многих вузов не рассматривают подфаки в качестве локомотивов интернационализации. Отчасти это связано со слегка пренебрежительным отношением к преподавателям подфака как к «школьным учителям», что, казалось бы, нашло подтверждение в упомянутом Приказе № 1304. Кроме того, преподавательский контингент подфаков большинства вузов автоматически этим вузом не воспроизводится, что способствует его дистанцированию от корпоративной культуры данного университета.

Тем не менее, подфаки имеют огромный потенциал межкультурного опыта, который существенно необходим вузу, прочно стоящему на пути интернационализации. Во-первых, с подфака начинается путь иностранного студента в вузе. Зачастую самые теплые воспоминания у иностранных выпускников связаны именно с материнской заботой, которой их окружают на подфаке, в первую очередь преподаватели русского языка. Вот резерв той «мягкой силы», о которой вновь заговорили в последнее время [3]. Во-вторых, самим руководителям и преподавателям подфаков не следует избегать расширения спектра образовательных программ, которые, с одной стороны, помогут им раскрыть свой потенциал, а с другой, дадут реальный вклад в интернационализацию вуза [4]. Это и краткосрочные программы, и программы академической мобильности, которые привлекают к участию студентов ведущих университетов мира [5].

Вызовы интернационализации активно «работают» в настоящее время, подфаки способны дать им адекватные ответы и делают это, используя лучшие практики. Рассмотрим только два примера трансформации традиционных программ предвузовской подготовки, обусловленной влиянием интернационализации.

Первый пример – обособление и становление программ предмагистерской подготовки. Сам термин родился в Томском политехническом университете [6]. В той или иной мере предмагистерские и преаспирантские программы развиваются также в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (СПбПУ), МГУ имени М.В. Ломоносова, РУДН, Волгоградском государственном техническом университете и других вузах, на подфаках которых обучается достаточное для образования отдельных групп число предмагистрантов. Предмагистерские программы предполагают разработку специальных учебных планов [7], индивидуализацию и профессионализацию подготовки [8], кардинальную перестройку обучения русскому языку с упором на аутентичность текстов [9]. В качестве «наград» выступают повышение академической репутации и успешное формирование пресловутой «мягкой силы», поскольку именно выпускники магистратуры и аспирантуры вливаются в национальные интеллектуальные элиты. Кроме того, программы предмагистерской подготовки невозможно реализовать без тесного сотрудничества с институтами, реализующими программы магистратуры, что способствует изживанию изоляционизма преподавателей подфака.

Второй пример изменения программ подфаков в связи с интернационализацией – подготовка абитуриентов основных образовательных программ на английском языке. Такие программы постепенно входят в образовательную практику ведущих вузов, а их количество составляет один из показателей интернационализации. Более того, англоязычные программы являются весьма привлекательными. Во-первых, они позволяют экономить финансовые средства в связи с фактическим сокращением периода обучения в России за счет подфака. Во-вторых, абитуриенты не тратят усилия на освоение русского языка. Од-

нако практика функционирования англоязычных программ в СПбПУ выявила, по крайней мере, три причины, способствующие приходу англоязычных абитуриентов на предвузовские программы. Во-первых, даже в культурной столице России жизнь без владения русским языком, хотя бы на элементарном уровне, практически невозможна. Во-вторых, уровень подготовки некоторых абитуриентов по нефилологическим дисциплинам не позволяет им осваивать основные образовательные программы ввиду разных требований к среднему образованию в разных странах. В-третьих, уровень владения английским языком многих абитуриентов, преимущественно из стран Азии и Латинской Америки, недостаточен для обучения на англоязычных программах. Результатом становятся отчисление студентов 1–2-го курсов, академические отпуска и повторное обучение, что обходится им существенно дороже, чем год обучения на подфаке. Кроме того, нарушение жизненных планов практически всегда доставляет определенный психологический дискомфорт.

Таким образом, становится востребованной предвузовская программа, обеспечивающая подготовку по русскому языку на базовом уровне и включающая дисциплины, согласованные с направлением подготовки в университете. Разумеется, преподавание упомянутых дисциплин осуществляется на английском языке с возможными пояснениями на русском по мере его освоения. Программа реализуется путем сотрудничества подфака и института, реализующего основную программу на английском языке. Степень востребованности программы будет возрастать с ростом числа англоязычных основных программ университета.

Реализация представленных программ, несомненно, приводит к повышению компетенций преподавательского состава, способствует интеграции подфаковских преподавателей в университетский учебный процесс.

Тенденцию цифровизации в широком смысле можно трактовать в высшем образовании как внедрение технологий дистанционного обучения и смешанного обучения, хотя, разумеется, современное понимание термина «цифровизация» возникло существенно позже, чем дистанционное образование перестало быть экзотикой. Для подфаков влияние цифровизации можно рассматривать в двух аспектах.

Первый аспект – организация «дистанционного подфака», который позволяет существенно увеличивать контингент обучающихся без усилий по подготовке реальной инфраструктуры в виде благоустроенных общежитий, расширения паспортно-визовых служб, тьюторской помощи и т.д. Однако опыт выполнения проекта под условным названием «Электронный подфак» в Государственном институте русского языка имени А.С. Пушкина пока не дал однозначно положительных результатов. Во-первых, изучение русского языка и особенно дисциплин на русском языке вне языковой среды затруднено. Во-вторых, этому сопутствует гигантская работа по повышению квалификации зарубежных преподавателей. В-третьих, адекватная оценка результатов обучения, анализ качества подготовки требуют значительных финансовых затрат. В-четвертых, открытым остается вопрос о продолжении обучения после пусть даже и успешного завершения заочного подфака. Будут ли студенты обучаться в российском вузе дистанционно, или они приедут и пополнят число очников? В первом случае потребуются перестройка основных программ под дистанционный формат с учетом требований обучения на неродном языке, на что вряд ли готов ППС университета. Во втором случае все преимущества смешанного обучения будут нивелированы после прибытия в Россию иностранных студентов, поступивших на программы бакалавриата. На разрешение подобной коллизии направлена реализация программы создания ресурсных центров на базе средних школ за рубежом, которая ведется консорциумом вузов под руководством РУДН в рамках национального проекта «Экспорт образования». Возможно, расширится и число обучающихся на массовых открытых онлайн-курсах, разработанных группой вузов в 2014–2016 гг. по проекту «Продвижение русского языка и образования на русском языке» [10].

Второй аспект – реальное внедрение дистанционных технологий и смешанного обучения в учебный процесс основных образовательных программ университета. В СПбПУ до трети дисциплин преподается в дистанционном формате, причем начиная с 1-го курса. Преподавателями русского языка как иностранного в конце 2018/19 учебного года был проведен опрос первокурсников из дальнего зарубежья. Ни один из ответивших не сдал дистанционные курсы в срок. Основная причина состояла в том, что большинство первокурсников просто не поняли, чего от них требуют преподаватели, а остальные не смогли вовремя записаться на курсы, поскольку не были знакомы с правилами записи или не поняли их. Не секрет, что большую часть информации по организации учебного процесса первокурсники получают от земляков. Поскольку дистанционные курсы проводились впервые, то предшествующего опыта у землячества не было, и студенты просто посчитали новую информацию малозначительной или не соответствующей действительности. В дальнейшем, вероятно, земляки смогут помочь первокурсникам, но что делать тем студентам, у которых нет земляков старшего возраста? Выход – внедрение дистанционных элементов в учебный процесс программ предвузовской подготовки с детальным пошаговым разъяснением порядка работы в информационной среде дистанционного образования [11].

Вывод. Подготовительные факультеты российских вузов обладают достаточным потенциалом, чтобы ответить на вызовы современности, порожденные интернационализацией высшей школы и цифровизацией общества.

Список литературы

1. Баранова И.И., Краснощеков В.В. Проект «Продвижение русского языка и образования на русском языке» как фактор повышения качества обучения иностранных студентов в Политехническом университете // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 1. С. 177–185.
2. Бенен И., Джонс Э. Европа зовет: новый взгляд на внутреннюю интернационализацию // Международное высшее образование, 2016, № 3. С. 18–20.
3. Горбенко В.Д., Чуваева К.М. К вопросу о разработке программы предмагистерской подготовки иностранных граждан в вузах России» // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан / Отв. ред.: М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. С. 230–236.
4. Гузарова Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б. Предмагистерская подготовка иностранных граждан // Высшее образование в России. 2013. № 2. С. 84–89.
5. Ковба Д.М. Академическая мобильность в сфере высшего образования в контексте теории «мягкой силы» // Дискурс-Пи. 2016. № 3–4 (24–25). С. 181–185.
6. Краснощеков В. В. Перспективы расширения спектра образовательных программ для иностранных учащихся // Предвузовское обучение иностранных граждан в современной образовательной среде. М.: РУДН, 2018. С. 60–65.
7. Краснощеков В.В. Интернационализация вуза как фактор повышения качества выпускника // Фундаментальные исследования. 2014. № 6. Часть 5. С. 1045–1048.
8. Краснощеков В.В. Привлечение студентов лучших университетов мира как фактор интернационализации вуза [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Наукосведение». 2014. № 5 (24). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/45PVN514.pdf> (дата обращения 25.11.2019).

9. Краснощеков В.В., Новикова О.А., Сурыгин А.И. Разработка и апробация новых программ обучения для иностранных граждан // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан / Отв. ред.: М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. С. 435–442.
10. Краснощеков В.В., Рудь В.Ю., Давыдов В.В. Модели обучения иностранных магистрантов инженерных профилей подготовки // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 12–1. С. 214–219. DOI: 10.17513/snt.37290
11. Орлова А.В. Оптимизация качества подготовки студентов-иностранцев по дисциплине математика посредством применения смешанного обучения // Неделя науки СПбПУ. Высшая школа международных образовательных программ / Под. ред. И.И. Барановой, В.В. Краснощекова, А.А. Глущенко. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. С. 3–5.

*Krasnoshchekov V.V.
Surygin A.I.*

TRANSFORMATION OF PRE-UNIVERSITY TRAINING INFLUENCED BY RUSSIAN HIGHER SCHOOL EVOLUTION TRENDS

The article analyses two main trends of world development influencing Russian higher school. The first one is globalization of world issues that leads to internationalization of educational system. The second one is digitalization (in the wide meaning of the word) that leads to implementation of on-line learning. Both trends concern pre-university training of foreign citizens in Russia. Implementation of multi-level system into Russian higher school as the consequence of internationalization followed by separation of pre-master training from general pre-university training. At the moment enforcing internationalization we have to teach the part of main study program disciplines in English, and it is the real problem for pre-university training programs implementation. Because of increasing of rivalry in international education universities have to implement on-line learning into pre-university training programs at least partly. On-line learning of main bachelor programs is obligatory. And then we have to use this kind of learning technologies in pre-university training programs.

Keywords: internationalization, digitalization, foreign students, pre-university training, pre-master training, on-line learning.

<https://doi.org/10.29003/m1936.978-5-317-06537-9/365-368>

*Плотникова Инна Васильевна
Томский политехнический университет
Томск, Россия
inna@tpu.ru*

*Ефремова Оксана Николаевна
Томский политехнический университет
Томск, Россия
fedor@tpu.ru*

ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Требования, предъявляемые к иностранным гражданам, показывают необходимость в совершенствовании методов обучения, позволяющих им успешно пройти тест по русскому языку как иностранному (первый уровень) и сдать экзамены по профильным предметам. В статье представлено исследование по проблеме совершенствования методов обучения иностранных граждан,

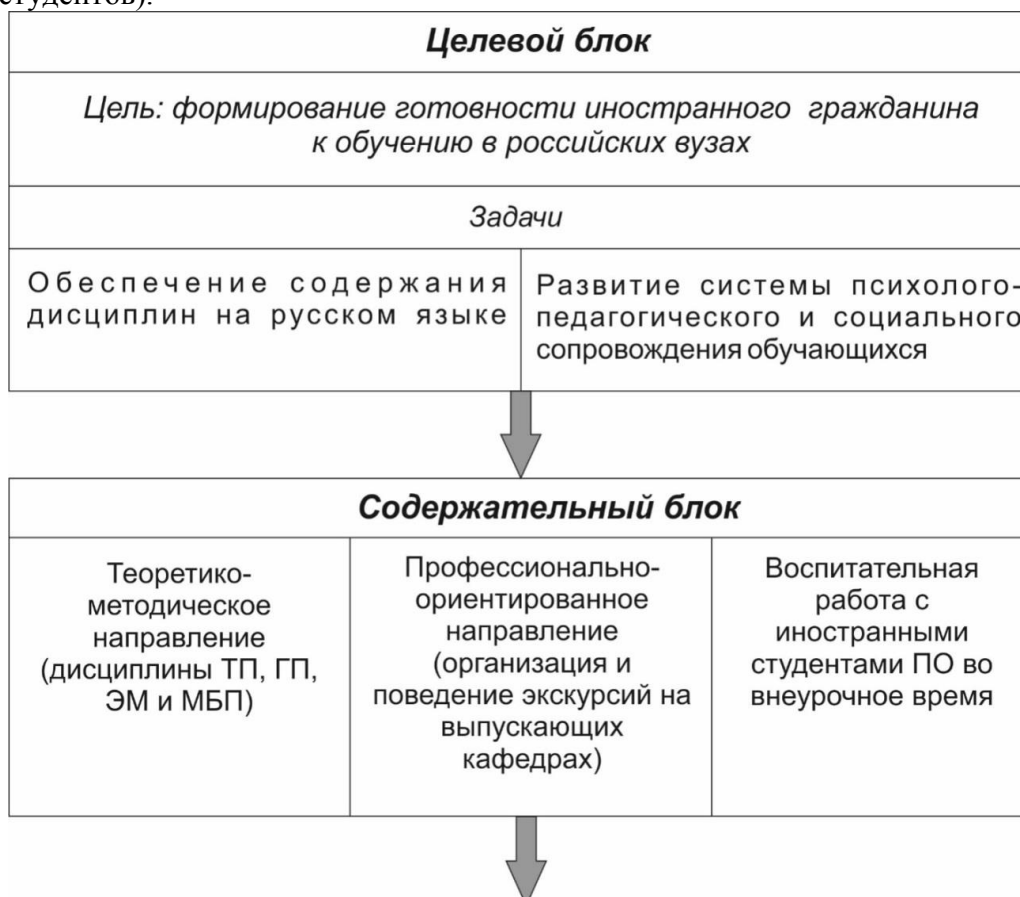
освоивших программу довузовской подготовки и планирующих свое обучение в российских вузах по программам бакалавриата и специалитета.

Ключевые слова: предвузовская подготовка, подготовительное отделение, интегративный подход, иностранные студенты.

Обучение на подготовительном отделении иностранных граждан, желающих продолжить обучение в российских вузах, непосредственно связано с интеграцией содержания предвузовского и вузовского образования в университете. При построении модели предвузовского образования в университете мы опирались на опыт педагогических исследований. Согласно А.Н. Дахину, «Модель – это искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [1: 22]. Разработанная модель предвузовской подготовки состоит из трех взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного и процессуального (рис. 1).

Содержание предметного материала в учебных пособиях, учебниках и в обучающих электронных курсах, разработанных в среде Moodle, соответствует профилю образовательной программы.

Процессуальный блок модели включает формы (коллективную, групповую, индивидуальную и работу в парах), методы (традиционные и активные) и средства организации образовательного процесса иностранных граждан подготовительного отделения, а также формы воспитательной работы (адаптация иностранных граждан к обучению в интернациональных группах в российских вузах и проживанию в общежитиях, развитие творчества студентов).



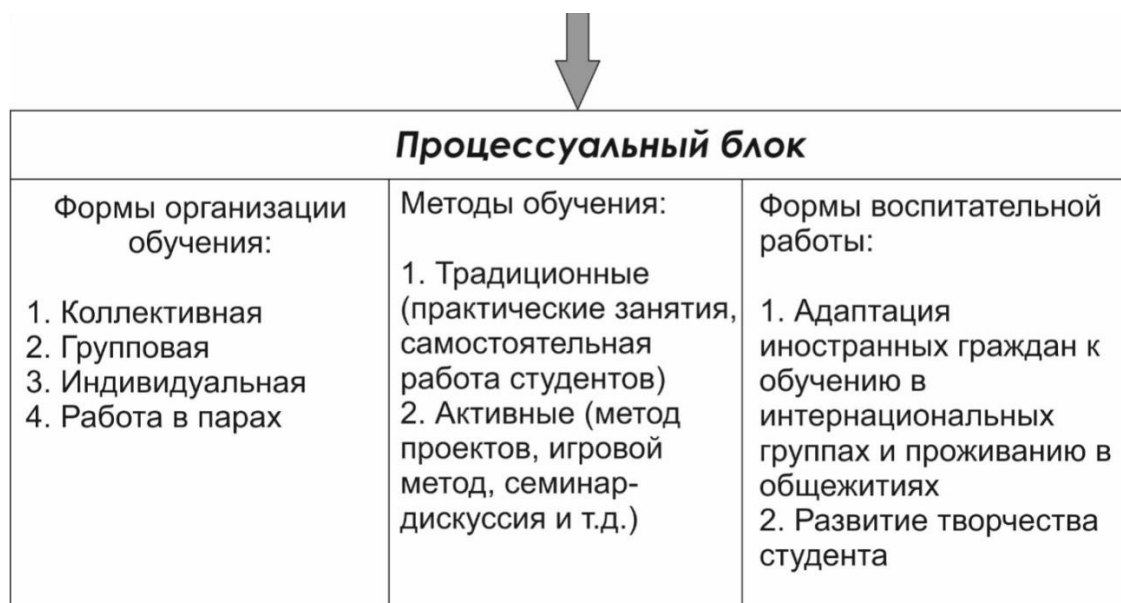


Рис. 1. Модель предвузовской подготовки иностранных граждан подготовительного отделения

Следует отметить, что преподавателями русского языка как иностранного нарабатан большой опыт совместной работы вдвоем с одной группой, когда взаимодействие между преподавателями и иностранными слушателями подготовительного отделения происходит в течение дня, недели, месяца или семестра. Выстроенная таким образом деятельность двух преподавателей на первоначальном этапе обучения позволяет каждое занятие реализовать в виде комбинации разных видов речевой деятельности и аспектов языка. Е.А. Потураева и Л.А. Пономарева, которые проводили занятия в одной группе, отмечают, «что целесообразна работа параллельно двух преподавателей по три дня в неделю» [2].

Совместная работа преподавателей математики О.Н. Ефремовой и Е.Д. Глазыриной [3] с преподавателями-русистами связана с созданием современных учебно-методических материалов, адаптированных для иностранных граждан. Разработанные преподавателями-предметниками материалы к каждому занятию по математике содержат основные конструкции, которые позволяют обучающимся формулировать определения понятий, читать формулы и примеры, отвечать на вопросы, задаваемые им при изучении курса математики. С помощью учебных текстов по математике преподаватели отрабатывают необходимые речевые модели. Лексико-грамматические тесты, разработанные совместно с преподавателями русского языка как иностранного, используются преподавателями на занятиях в качестве контроля усвоения обучающимися лексического материала по теме.

Игровой метод помогает разнообразить методы обучения. Преподаватели на занятиях предлагают студентам такие игры, как «Снежный ком», «Верные и неверные утверждения», «Круги на воде», «Экскурсия», «Реклама» и т. д. Часть игр иностранным студентам предлагается разработать самостоятельно. Следует отметить, что А.Е. Тябаев и С.Ф. Седельникова [4] используют и метод проектов при обучении географии.

Преподаватели Н.В. Провалова, Г.В. Кашкани и Н.Б. Шахова [5] на примере темы «Химический состав эукариотической клетки» показали содержание занятия с использованием межпредметных связей биологии с химией.

Отметим, что на протяжении всего существования в ТПУ подготовительного отделения для иностранных граждан постоянно практикуется взаимопосещение занятий между преподавателями-русистами и преподавателям-предметниками. Часть преподавателей посещает занятия, чтобы изучить формы и методы обучения, которые использует другие преподаватели. Преподаватели русского языка как иностранного, посещая занятия преподавателей разных предметов, помогают им включать в изучение темы конструкции, характерные для предметного языка.

Таким образом, рассматривая подготовительное отделение как интегративную модель предвузовской подготовки, мы полагаем, что эффективная организация учебного процесса позволяет интенсифицировать и систематизировать учебно-познавательную деятельность обучающегося, а также подготовить иностранного гражданина к дальнейшему обучению в российских вузах на неродном языке.

Список литературы

1. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // Педагогика, М. 2003. № 3. С. 21–26.
2. Ефремова О.Н., Глазырина Е.Д., Нгуен Н.Х. Организация учебной работы с иностранными слушателями подготовительного отделения // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL:<http://elibrary.ru/item.asp?id=22527974>
3. Кашкан Г.В., Провалова Н.В., Шахова Н.Б. Реализация межпредметных связей при обучении иностранных граждан // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 6. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17388485>
4. Потураева Е.А., Пономарева Л.А. Организация совместной работы преподавателей русского языка как иностранного в одной группе студентов, обучающихся на подготовительном факультете в российском вузе // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. Ч. 2, № 5 (59). С. 57–60.
5. Тябаев А.Е., Седельникова С.Ф. Опыт использования проектных технологий в обучении иностранных слушателей на подготовительном отделении вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 5. С. 147–150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26138770>

*Plotnikova I.V.
Efremova O.N.*

PREPARATORY DEPARTMENT FOR INTERNATIONAL STUDENTS AS AN INTEGRATED MODEL OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

Requirements for foreign citizens who have completed a one-year course of study at the preparatory department show the necessity of improving teaching methods. This will allow successful passing the test in Russian as a foreign language (the first level) and pass exams in specialized subjects. The article presents a study on the problem of improving the teaching methods of foreign citizens who have mastered the pre-university training program and are planning to study in Russian universities in undergraduate and specialist programs.

Keywords: pre-university training, preparatory department, integrative approach, international students.

<https://doi.org/10.29003/m1937.978-5-317-06537-9/369-373>

Поляков Владимир Николаевич

МГУ имени М.В. Ломоносова,

Москва, Россия

vladpol51@mail.ru

СОБРАТЬ И СОХРАНИТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ: К ПРОБЛЕМЕ СМЕНЫ ПОКОЛЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме сохранения педагогического опыта преподавателей русского языка как иностранного – одного «из источников развития педагогической науки и лингводидактики», связанной со сменой поколений преподавателей РКИ в высших учебных заведениях России.

Ключевые слова: сохранение педагогического опыта, смена поколений, преподаватели РКИ, эффективные приемы работы, коллективная монография.

Со времени возникновения методики преподавания русского языка как иностранного прошло более шестидесяти лет. Сегодня в российских высших учебных заведениях, где изучают русский язык иностранные студенты – будущие студенты Московского государственного университета и других российских вузов, – идет очередная смена поколений преподавателей РКИ. За последние десятилетия вузы нашей страны по разным причинам покинули многие известные преподаватели – основатели теории и практики преподавания русского языка как иностранного, авторы многих учебников и учебных пособий и в том числе очень опытные преподаватели-практики РКИ.

По мнению А.Н. Шукина и Э.Г. Азимова, с которым нельзя не согласиться, «одним из источников развития педагогической науки и *лингводидактики* как одной из ее частей» является педагогический опыт – «совокупность практических знаний, навыков, умений, приобретаемых педагогом в ходе обучения и повседневной учебно-воспитательной работы. Владение *технологиями обучения* составляет основу профессионального мастерства учителя» [220].

Следует заметить, что, создавая в обучении русскому языку иностранцев новые приемы, которые могли бы помочь преподавателям практики достигнуть положительных результатов, мы, к сожалению, не фиксируем, не знаем или не помним того, что уже когда-то было создано нашими коллегами, прежде всего опытными преподавателями-практиками русского языка как иностранного.

При подготовке новых учебников русского языка как иностранного сегодня имеется в виду, конечно, создание учебно-методических комплексов, которые, с точки зрения методистов, должны включать в себя: учебник для учащихся, книгу для преподавателя, рабочую тетрадь, словарь, сборник упражнений, сборник текстов для внеаудиторного чтения, а также аудиовизуальные материалы по данному курсу.

Однако в реальности, создавая такие комплексы, большинство авторов практически забывает об одной из главных его составляющих – книге для преподавателя. В семидесятые-восемидесятые годы прошлого века, когда появились первые учебники по методике преподавания РКИ, методисты и преподаватели-практики – авторы учебников охотно делились своим опытом работы в иностранной аудитории, своими практическими знаниями и умениями по обучению иностранцев средствами общения (фонетическим, лексическим и грамматическим) и видам речевой деятельности: в книге для преподавателя с первого по последний урок были детально расписаны способы, конкретные приемы и формы работы с материалами данного учебника в иностранной аудитории.

Неопытным, начинающим преподавателям достаточно было внимательно изучить эти материалы, изданные порой на бумаге достаточно плохого качества, чтобы многие проблемы, возникавшие в ходе работы в иностранной аудитории над той или иной темой урока, легко снимались.

Сегодня при наличии большого количества современных учебников и учебных пособий для учащихся разного уровня владения русским языком, с рисунками, таблицами, фотографиями, с качественной цветной полиграфией, а также обширных методических материалов по теории и практике обучения РКИ в иностранной аудитории, катастрофически не хватает таких понятных помощников – пособий (книг) для преподавателя.

Издание в настоящее время полного учебно-методического комплекса в соответствии с современными требованиями – занятие достаточно дорогостоящее. Объем и тираж таких комплексов сегодня ограничен. И авторы, соглашаясь с издателями, которые экономят деньги, убирают из создаваемых учебно-методических комплексов прежде всего *книгу для преподавателя*.

Несомненно, совсем не обязательно создавать книгу для преподавателя к каждому учебнику или пособию по РКИ.

Многие методисты сегодня могут сказать, что молодые преподаватели РКИ, выпускники филологических факультетов, знают и умеют больше своих предшественников во многом благодаря учебным пособиям по практической методике, выпускаемым сегодня во всех вузах, где есть кафедры практики РКИ. Но так ли это? Все ли они знают и умеют?

Достаточно длительный опыт работы автора статьи с магистрантами – будущими преподавателями русского языка как иностранного – показывает, что это далеко не так.

Конечно, после обучения в магистратуре молодые люди имеют в своем активе определенные знания о методах, способах и основных приемах работы в иностранной аудитории. Знания, но не устойчивые навыки и умения. У них остается достаточно много вопросов по проблемам практической методики и технологиям обучения русскому языку как иностранному – простым и сложным темам практического курса: обучению лексике, грамматике, фонетике и видам речевой деятельности, по которым по разным причинам, прежде всего из-за ограниченности аудиторных часов на описание РКИ, технологии обучения и на пассивную и активную практики, методисты просто не успевают сформировать у будущих преподавателей профессиональные навыки и умения.

Конечно, молодые преподаватели РКИ и сами смогут научиться преподавать правильно и успешно через несколько лет, когда у них накопится достаточный практический опыт работы в иностранной аудитории. А как им быть до этого – учиться на своих ошибках?

Работая в иностранной аудитории, каждый молодой преподаватель русского языка как иностранного (и не только молодой), задает себе совсем непростые вопросы. Такие как:

- Как провести первый урок с дебютантами?
- Как научить учащихся правильно произносить русские звуки, которых нет в родном языке?
- Как научить их правильно произносить такие трудные и длинные русские слова?
- Как объяснить студентам, что такое падежи, если в их родном языке этой грамматической категории нет?
- Как без перевода объяснить, что такое вид русского глагола?
- От чего зависит употребление вида глагола в первой фразе при встрече?
- Как научить и закрепить употребление окончаний прилагательных в различных падежах?
- Когда и как можно использовать на уроке родной язык учащихся или язык-посредник?

И таких вопросов бесконечное множество. Чтобы ответить на них самому, нужно перелопатить огромный объем методической литературы и, пожалуй, не один год проработать в иностранной аудитории.

Не секрет, что у каждого опытного (даже не остепененного) преподавателя-практика есть свои маленькие и большие секреты – успешные приемы работы с различными трудными темами русского языка в иностранной аудитории. Нельзя сказать, что он (или она) скрывает эти приемы от своих коллег. В перерывах они обсуждают их друг с другом. Взаимопосещения занятий и обсуждение опыта работы в аудитории входят в обязанности преподавателя и даже поощряются администрацией некоторым количеством часов в нагрузке.

Чтобы дать понять, о каких приемах идет речь, попробуем ответить только на два вопроса из тех, которые представлены выше.

Сначала расскажем, как провести первый урок со студентами, только начинающими изучать русский язык.

Каждый преподаватель РКИ один раз в своей жизни впервые входил в аудиторию как преподаватель и оставался наедине со своими учениками, которые не знали ни слова по-русски. Как бы мы ни готовились, насколько бы детально ни составляли план урока, нас обязательно охватывало волнение и страх ошибиться.

Итак, входим в аудиторию. В руках учебник русского языка как иностранного. А так ли уж он нужен для начала? Может быть, начнем без него?

Наша цель – научить наших учащихся общаться на русском языке. А для общения сначала надо познакомиться. Но наши студенты, вероятно, не знают ни алфавита и ни слова по-русски. Конечно, у нас в запасе есть какой-то иностранный язык – язык-посредник. Он может помочь в определенной ситуации. А если группа интернациональная и никто его не знает?

Оказывается, и это неважно. Начинаем знакомиться по-русски. Стараемся использовать приемы интенсивных методов. Забудем на время о доске. Вся работа ведется сначала в устной форме. Помним о важном методическом принципе устного опережения при обучении иностранному языку.

При использовании приемов интенсивных методов очень важны жесты и мимика. Можно и нужно использовать на занятии наглядность.

Итак, мы входим, кланяемся и говорим:

– *Здравствуйте!*

К сожалению, наши ученики не смогут сразу в ответ повторить это приветствие, потому что это длинное слово. Одной из самых сложных проблем иностранцев, начинающих изучать русский язык, считается правильное произнесение многосложных русских слов, таких как «здравствуйте» или «преподаватель». Опытные преподаватели знают, как это сделать. Но, к сожалению, в учебниках об этом не говорится ни слова.

Так вот, ни в коем случае нельзя произносить их по слогам, как это делают в первом классе в русской школе.

Начиная произношение с одного первого слога слова, следует добавлять к нему второй, потом третий и так до конца. Это, так называемый, «снежный ком». Причем обязательно произносить их в соответствии с фонетическими нормами русского языка: редукцией гласных, оглушением или озвончением, палатализацией согласных и т.п. Преподаватель произносит сам и жестами приглашает студентов сначала повторить за ним хором, а затем по очереди здоровается с каждым. Обязательно четко выделяет ударение в слове. Если студент с трудом произносит слово, помогает ему, произносит вместе с ним, последовательно прибавляя слоги:

– *Здравствуйте!*

[здрА], [здрАст], [здрАствуй], [здрАствуйти]

А дальше знакомится.

– Я – Владимир. - Показывает жестом на себя.

– А вы? – Снова жест.

– Я ... Виктор. Важно, чтобы студент понял, что он должен сказать: «Я».

Потом знакомится по очереди со всеми, не забывая жесты. Главное – темп и охват всех студентов без исключения.

– Я Владимир.

– Меня зовут Владимир. А как вас зовут? И так же помогает, произносит вместе с каждым студентом, повторяя всю конструкцию:

– Меня зовут Виктор).

Перед тем как ввести слово *преподаватель*, нужно ввести слова *студент* и *студентка*.

– Виктор – студент, – преподаватель указывает на молодого человека.

– Анна – студентка, – указывает на девушку.

– Я преподаватель, – указывает на себя. И учит студентов произносить *преподаватель*, как учил произносить *здравствуйте*.

А далее вводит *да* и *нет*. Вводит и закрепляет конструкции, задавая вопросы:

– Вы преподаватель (студент, студентка)?

Обязательно по очереди работает с каждым студентом.

Нужно ли при этом использовать свои знания иностранного языка? Обычно студенты понимают все это достаточно легко без перевода. Но бывают случаи, когда надо перевести какое-то слово или фразу.

В конце каждого урока надо обязательно «напомнить» студентам, что они сегодня выучили.

Описанный выше элемент интенсивной формы работы позволяет ввести, семантизировать и закрепить уже на первом уроке до 20 слов. И эта лексика уже активная (конечно, использовать ее студенты могут пока только устно).

Второй пример. Есть правила, которые обязательно должны быть усвоены нашими иностранными студентами и которые, можно сказать, лежат на поверхности, но о них почему-то в учебниках никто не говорит и не пишет.

Например, от чего зависит выбор вида глагола в первой реплике диалога (вопросе)? Почему часто мы спрашиваем:

– Что ты делал вчера?

Но можем спросить и:

– Что ты сделал вчера?

Пытаемся выяснить это у молодых преподавателей РКИ. Лучший ответ: первый вопрос «о процессе», а второй «о результате».

Но это правило, с нашей точки зрения, скорее относится к логике, чем к грамматике. Если мы ничего *не знаем* о том, о чем спрашиваем, глагол будет в форме несовершенного вида. А если *знаем* или *предполагаем*, то есть имеем об этом какую-то информацию, то в совершенном виде. Чего же проще, даже если наши ученики только начинают осваивать вид глагола. Потому что это понимается на уровне не грамматики, а логики.

Повторюсь, что опытные преподаватели хорошо знают многие эти приемы и правила и применяют их на уроках. Но, к сожалению, не молодые преподаватели.

Даже эти два примера из опыта работы автора статьи показывают необходимость объединения, обобщения и систематизации ценного опыта практической работы преподавателей РКИ в иностранной аудитории с целью их передачи молодежи.

Конечно, то, о чем сказано выше, относится к традиционным педагогическим технологиям, с которыми наши студенты-филологи должны были знакомиться на семинарах. Хорошо, если им повезло с преподавателем, который знает свой предмет не только теоретически, но и практически.

С нашей точки зрения, помочь преодолеть разрыв между знанием теории и формированием у будущих преподавателей РКИ практических навыков и умений успешного преподавания языка в иностранной аудитории могли бы коллективные монографии: учебные пособия, составленные из статей и учебно-методических материалов – описания многолетнего опыта работы преподавателей-практиков русского языка как иностранного.

Есть две задачи, которые ставит перед нами сегодня практика обучения магистрантов – будущих преподавателей русского языка как иностранного – методике и технологиям обучения РКИ:

- во-первых, собрать материал и создать банк данных методов, форм и эффективных приемов работы опытных преподавателей-практиков РКИ в иностранной аудитории (с учетом национальности учащихся и уровня владения русским языком);

- во-вторых, на основе этого банка данных подготовить и выпустить коллективную монографию – словарь-справочник по работе в иностранной аудитории на занятиях по РКИ, авторами которой станут преподаватели-практики русского языка как иностранного и который мог бы стать настольной книгой каждого молодого – и не только – преподавателя РКИ.

В связи с этим хотелось бы обратиться к опытным преподавателям-практикам русского языка как иностранного Института русского языка и культуры Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова с просьбой помочь собрать материалы по традиционным педагогическим технологиям обучения РКИ, которые они с успехом используют на своих уроках, доказывая, что русский язык не такой трудный, как кажется иностранцам. Это позволит нашим молодым коллегам без серьезных проблем быстро и эффективно овладевать особенностями преподавания русского языка как иностранного.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.

Polyakov V.N.

TO COLLECT AND PRESERVE THE PEDAGOGICAL EXPERIENCE: ON GENERATIONAL SHIFTS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION

The article is devoted to the actual problem of preserving the pedagogical experience of Russian as a foreign language teachers – one of the «sources of development of pedagogical science and linguodidactics» associated with the generational shift of teachers in higher educational institutions of Russia.

Keywords: preservation of pedagogical experience, generational shift, teachers of Russian as a foreign language, effective methods of work, collective monograph.

FOR THE ANNIVERSARY OF THE INSTITUTE OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY

<i>Kovtun E.N.</i> The Institute of Russian Language and Culture today: main vectors of educational and scientific and methodological activities.....	9
<i>Bogomolov A.N.</i> Areas of scientific and methodological activities in Russian language studies at the Institute of Russian Language and Culture of Lomonosov Moscow State University: from past to future.....	17
<i>Zabrovsky A.P.</i> Milestones of pre-university education for foreigners in Lomonosov Moscow State University.....	27
<i>Mazanik V.M.</i> The formation of the contingent of foreign students for the pre-university program at the Institute of Russian Language and Culture of Lomonosov Moscow State University.....	31
<i>Tchastnykh V.V.</i> On the experience in establishing the system of academic partnership in the Institute of Russian Language and Culture of Lomonosov Moscow State University.....	36
<i>Pichugina D.A.</i> On the improvement of the motivation of foreign students for learning with extracurricular scientific events.....	39
<i>Moskovkin L.V.</i> Preparatory faculties in the history of Russian and foreign education.....	44

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE

<i>Akimova I.I.</i> Means of expression of the intrinsic syntactic modality “Necessity” in Russian and the problem of verbal aspectuality.....	49
<i>Badanina I.V.</i> Addresses as a part of speech etiquette: study at the stage of pre-university training.....	55
<i>Balchinova Z.S.</i> Speaking as a type of oral activities.....	58
<i>Bouchev A.B.</i> Oral history as the method and material of teaching Russian.....	64
<i>Vladimirova T.E.</i> On linguodidactics in the context of human sciences.....	69
<i>Karpenko I.E.</i> What language do we teach? Problems of terminology and related difficulties.....	75
<i>Kastelina I.P.</i> The creative heritage of G.V. Kolosnitsyna’s teaching complex “Rhythms of Russia”.....	78
<i>Kasyanova V.M.</i> Real communication in language surrounding: difficulties and ways of solution.....	83
<i>Kirzhanova S.V.</i> From microtext to lecture (on the experience of a professionally oriented manual for foreign undergraduate students).....	87
<i>Kovaleva S.J., Adu S.S.</i> Consideration of ethnopsychological characteristics of students in teaching listening (on the example of students from Latin America).....	89
<i>Kotikova-Sabayda S.V.</i> Teaching Russian pronunciation to foreign students, based on the methodical installations and recommendations of E.A. Bryzgunova.....	93
<i>Krushinskaya T.F.</i> Andragogical approach to training of foreign military personnel to the Russian language.....	96

<i>Michurina E.V., Prashchuk N.I.</i> Rhythm. Sound. Text (in memoriam Prof. G.V. Kolosnitsyna)	99
<i>Sannikova N.Ju.</i> The studying of singulatives during Russian lessons.....	104
<i>Sevda Polat.</i> On the difficulty of studying the grammar of Russian language in Turkish audience: the verb aspect.....	109
<i>Sorokina N.O., Gracheva S.G.</i> Educational and methodological aid as a means of preparing foreign students for the subtest “Letter”.....	113
<i>Trubina O.B.</i> Multiculturalism in a language expression (on the example of formula speech etiquette)	117
<i>Ulmasova Z.K.</i> On acquisition of national language landscape of two peoples in the situation of active bilingualism: the history of opening of the new-method schools by the end of the 19 th – beginning of the 20 th century in Fergana valley.....	120
<i>Chibukhashvily V.A.</i> Mastering lexical compatibility in teaching Russian language.....	125

ADAPTATION OF FOREIGN CITIZENS TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE RUSSIAN INSTITUTE

<i>Antonova V.B.</i> Psychological adjustment of foreign students: twenty years later.....	128
<i>Akimenko N.A.</i> Formation of communicative skills in the process of adaptation of foreign students at Kalmyk State University.....	131
<i>Vladimirova T.E.</i> Chinese students in Russian cultural and educational space.....	138
<i>Volskaya N.P.</i> How to become a student: on the problems of psychological and social adaptation of foreign students.....	142
<i>Goncharova T.V.</i> Adaptation of foreign students to the language environment and new living and learning conditions in Russia.....	144
<i>Ivanova I.S., Ilyina S.A.</i> The role of mentoring in resolving the problem of adaptation of foreign students in Russian social and cultural environment.....	147
<i>Kovaleva E.G.</i> Extracurricular education activity as an instrument for exposing backup abilities of students on the stage of pre-university education.....	151
<i>Korsunskaya I.D., Nazarenko A.A., Odintsova M.V.</i> A lesson outside the classroom: extracurricular work with foreign students studying Russian in NRU MPEI.....	161
<i>Levchuk Y.D.</i> Russian language club as a kind of extracurricular work at the preparatory department of Gubkin Russian State University of oil and gas.....	167
<i>Mardanova F.S.</i> On some problems encountered in adaptation of foreign citizens to the educational environment of the republic of Uzbekistan.....	169
<i>Martynova M.A.</i> The role of teacher of Russian as a foreign language in adapting foreign students to the Russian educational environment.....	173
<i>Pashkova M.N., Vershinina I.A.</i> Socio-pedagogical adaptation of foreign students of preparatory faculties of technical universities.....	177
<i>Rayder E.G.</i> Students of preparatory courses for foreign citizens: some problems of their socialization and organization of education.....	180

<i>Rozhdestvenskaya O.J.</i> Integration of foreign students in the scientific environment of Lomonosov Moscow State University (International scientific conference of students and young scientists “Lomonosov-2018” and “Lomonosov-2019”).....	183
<i>Ryzhich J.M.</i> Special features of organization and management on intensive short courses of Russian as a foreign language.....	187
<i>Tyrnikova N. G., Parashchenko-Korneychuk L.N.</i> Influence of national educational system on Russian language acquisition of Chinese students.....	190
<i>Chernukha T.V.</i> Possibilities of pre-university training of German citizens for education in the Russian Federation.....	194

THE LITERARY TEXT IN THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Avdeyeva I.B.</i> Problems of selection of educational material on the Russian language for foreign citizens at the stage of pre-university training: text-centric vs network-centric.....	196
<i>Artemyeva I.P.</i> Poetic word of Anna Akhmatova in the course “Russian literature of the twentieth century” at the internship department in the Institute of Russian Language and Culture of Lomonosov Moscow State University.....	200
<i>Vasyukovich L.S.</i> Lexical exercises in the system of work with text at the stage of pre-universal preparation.....	203
<i>Gurevich P.Y.</i> Reception of artistic text by foreign language audience: to the question on the dynamics of meaning.....	207
<i>Oganova M.V., Pogossyan T. Yu.</i> From discourse to dispute: how Chinese tales and parables can help in IRLC lessons.....	215
<i>Tereshonok E.V.</i> The use of fable texts during Russian lessons in a foreign audience (Krylov's fable “Swan, Pike and Crawfish”).....	221
<i>Filippova E.V.</i> Lexical and grammatical work on a feature film in a technical university (on the example of the feature film “The will of professor Dowell”).....	225
<i>Shtukareva E.B.</i> Cognitive and fiction texts for foreigners studying Russian during the topic “Me and my family”.....	229

SPECIAL FEATURES OF TEACHING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AND GENERAL SUBJECTS AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE

<i>Guseva E.Y., Dvorkina E.A., Polyakova Y.D.</i> Pre-university preparation of foreign students in pedagogical universities within the physical and mathematical module.....	233
<i>Ilyina L.A., Kocharyan M.A., Polyantseva E.A.</i> The technology of projects in training professional communication foreign residents at the pre-university stage.....	237
<i>Kopytina G.M.</i> Teaching language for special purposes as a part of pre-university study.....	243
<i>Kumbasheva J.A.</i> About principles of creating a textbook on literature for students of preparatory departments.....	246

<i>Mescheriakova E.V.</i> D.I. Mendeleev periodic system of chemical elements in the course of chemistry for foreign students.....	252
<i>Nikolaeva O.A.</i> Functional-communicative approach to the special vocabulary presentation during training «Scientific style of speech».....	254
<i>Raushenbakh V.B.</i> Biological terms and methods of their elaboration by foreign students.....	257
<i>Saricheva N.A.</i> Activation of cognitive activity of students in the study of the course of Russian history.....	261
<i>Semina A.I.</i> About the experience of subject-integrated Russian scientific language teaching model approbation among the physics and mathematics groups.....	264
<i>Sergeeva O.E.</i> On taking into account the future specialty of foreign students in teaching Russian as a foreign language in the conditions of the preparatory department of a technical university.....	267
<i>Stepanenko E.V., Stepanenko I.T.</i> Information and rating technologies in teaching foreign citizens to general theoretical disciplines.....	269
<i>Taboyakova U.V.</i> Formation of active terminological vocabulary in the process of re-university education of foreign citizens (within the framework of the technical university)	274
<i>Shoustikova T.V.</i> Linguistic and profile competence as the basis of professional communicative and speech competence of foreign residents (pre-university stage of training)	276

CURRENT EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE

<i>Bogomolov A.N.</i> Modern teacher of Russian as a foreign language in the open information space.....	283
<i>Bulygina E.V.</i> Electronic training system for certification exams preparation as a methodological phenomenon.....	290
<i>Vereshchagina O.N., Sergeeva N.M., Vereshchagina A.N.</i> Ways to activate the activities of students in a multi-level group when teaching Russian as a foreign language.....	294
<i>Gladkova N.N.</i> Application of information and communication technologies in order to intensify the process of formation of speech skills foreign military personnel.....	299
<i>Ereshchenko M.V.</i> Test control system at the initial stage of teaching Russian as a foreign language.....	303
<i>Zhellali E.I.</i> On using internet resources while teaching Russian as a foreign language.....	307
<i>Zhorova A.P.</i> On methodological supply of testing during the pre-university training.....	310
<i>Ivkina M.I.</i> Possibilities of using internet resources at the stage of pre-university program.....	315
<i>Koneva N.N., Zhigul'skaia D.A.</i> Online audio content for teaching Chinese students business Russian (A2)	319

<i>Novikova K.A.</i> Training as an effective method of interactive learning in practice of teaching Russian as a foreign language.....	325
<i>Pinevich E.V.</i> On introducing of an online course in education on the stage of pre-university preparation.....	328
<i>Ragulskaya G.V., Sotnikova A.A.</i> Collaging as an effective method of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university education.....	332
<i>Rastopchin E.V.</i> Factors of successful / unsuccessful communication in the RFL classroom.....	340
<i>Sadekova S.S.</i> Social network Instagram as a mean of teaching Russian as a foreign language.....	342
<i>Trotciuk S.N.</i> On the issue of modern learning technologies Russian as a foreign language.....	345
<i>Yaffe E.B.</i> Snowball tactics at the initial stage of teaching Russian as a second language.....	349

PROCEEDINGS OF THE ROUND TABLE «PREPARATORY FACULTIES FOR FOREIGN CITIZENS IN THE RUSSIAN FEDERATION: EXPERIENCE, PROBLEMS, GROWTH POINTS»

<i>Bykova O.P., Siromakha V.G.</i> From the experience of teaching Russian as a foreign language in MIIGAiK (Moscow State University of Geodesy and Cartography) (traditions and modernization)	352
<i>Kozhevnikova M.N., Kuznetsov A.L., Novikov A.V.</i> Preparatory faculty for foreign citizens at the university MADI: history, our days and prospects.....	357
<i>Krasnoshchekov V.V., Surygin A.I.</i> Transformation of pre-university training influenced by Russian higher school evolution trends.....	360
<i>Plotnikova I.V., Efremova O.N.</i> Preparatory department for international students as an integrated model of pre-university training.....	365
<i>Polyakov V.N.</i> To collect and preserve the pedagogical experience: on generational shifts of Russian as a foreign language teachers in higher education.....	369

Научное издание
ПРЕДВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА
ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН
В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Сборник материалов
юбилейной международной научно-практической конференции
Москва, 23–25 октября 2019 г.

Отпечатано с готового оригинал-макета
Издательство «МАКС Пресс»
Главный редактор: *Е. М. Бугачева*

Подписано в печать 22.12.2020 г.
Формат 60x90 1/8. Усл. печ. л. 47,5.
Тираж 20 экз. Заказ 210.

Издательство ООО «МАКС Пресс»
Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.
119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы, МГУ имени М. В. Ломоносова,
2-й учебный корпус, 527 к.
Тел. 8 495 939-3890/93. Тел./Факс 8 495 939-3891.