

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»
Центр международного сотрудничества
Кафедра русского языка как иностранного

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ
И ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ВУЗЕ:
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Материалы Международной
научно-практической конференции
1-2 июня 2018 года**

ТВЕРЬ 2018

УДК 811.161.1'243 (082)

ББК Ш 141.12 -99я431

А 43

Редакционная коллегия:

Отв. редакторы:

С.С. Хромов – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и истории литературы Московского политехнического университета; Л.Г. Громова, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка как иностранного Тверского государственного университета.

Редакторы:

Е.А. Гасконь, канд. пед. наук, доцент; А.Б. Гурин, канд. пед. наук, доцент; Е.П. Рожнова, канд. фил. наук, ст. преподаватель; Ж.А. Крылова, ст. преподаватель (кафедра РКИ Тверского государственного университета)

А 43 Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: современные тенденции билингвального образования: Материалы Междунар. научно-практ. конф. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018 – 213 с.

ISBN 978-5-7609-1401-9

В сборнике представлены статьи, в которых рассматриваются актуальные проблемы преподавания и изучения русского языка как иностранного в вузе, теоретические и практические аспекты межъязыкового взаимодействия и межкультурной коммуникации, новейшие достижения в теории и практике преподавания русского языка как иностранного и других иностранных языков с учётом современной тенденции билингвального образования.

УДК 811.161.1'243 (082)

ББК Ш 141.12 -99я431

Печатается в авторской редакции

ISBN 978-5-7609-1401-9

© Коллектив авторов, 2018

© Тверской государственный университет, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

I. Взаимодействие и взаимовлияние языков и культур, особенности формирования билингвизма при изучении РКИ или другого иностранного языка в русской лингвокультурной среде

<i>Богданова Л.И.</i> Взаимодействие языков и контакт ценностей при обучении русскому языку.....	5
<i>Грибовская Н.Ю.</i> Учет специфики вьетнамской и русской антропонимических систем в процессе обучения русскому языку как иностранному.....	12
<i>Громова Л.Г., Гасконь Е.А.</i> Роль лингвокультурной среды при изучении русского языка в зарубежных университетах студентами-билингвами с русским родным и другими родными языками.....	19
<i>Кабанкова Ю.Ю.</i> Опыт преподавания русского языка как иностранного студентам-билингвам в Армении.....	29
<i>Лобский А.С.</i> Некоторые принципы организации занятий по разговорной практике при обучении русскому языку в университете Ювяскюля.....	35
<i>Малько А. И., Сафронова Е.А.</i> Местное страноведение и его роль в преподавании русского языка как иностранного.....	42
<i>Рожнова Е. П.</i> Особенности преподавания РКИ билингвам на довузовском этапе.....	48
<i>Савинова М.И.</i> Лингвокультура или «языкокультура?».....	54
<i>Хромов С.С.</i> «Слово года-2017» как отражение билингвальной поликультурной ситуации в современной России.....	58

II. Формирование различных видов компетенций при обучении РКИ

<i>Витлинская Л. Г.</i> Лингвокраеведческий подход в преподавании РКИ.....	69
<i>Кононова В.А., Фёдорова Е.В.</i> Принцип преемственности при обучении научному стилю речи на материале математики на начальном этапе.....	76
<i>Крюкова Н.Ф.</i> Формирование читательского отклика на художественный текст при обучении чтению.....	85
<i>Кун Е.В.</i> Ориентация процесса обучения русскому языку магистров из стран СНГ на формирование общекультурных и военно-профессиональных компетенций.....	89
<i>Некрасова А.В.</i> Внеаудиторная работа с иностранными обучающимися: опыт проведения мероприятий.....	97
<i>Никонова Н.К.</i> Русская составляющая в коммуникативном поведении учителя иностранного языка.....	102
<i>Полоскова О.А.</i> Методические трудности, связанные с выражением временных отношений в простом предложении и семантизацией предлогов до, после, во время, через и некоторые пути их решения.....	108
<i>Уткина И.В.</i> Формирование коммуникативной компетенции при обучении иностранных военнослужащих русскому языку.....	116
<i>Фатхутдинова В.Г.</i> Лингвометодический потенциал словообразовательной парадигматики в русском языке.....	122

III. Современные образовательные технологии в преподавании и изучении РКИ или других иностранных языков

<i>Алгунова Ю.В., Сафонова А.С., Ашырова Г.</i> Методологические подходы в обучении языку специальности иностранных студентов медицинских вузов.....	130
<i>Ващекина Т. В.</i> Эффективность использования мультимедийных средств обучения в практике преподавания РКИ.....	136
<i>Виймаранта Йоханна, Буданова Тамара, Салминен Йеннилииса.</i> Возможности использования интернет-ресурсов в обучении грамматике русского языка.....	142
<i>Гурин А. Б.</i> Масс-медиа в современном обучении РКИ.....	148
<i>Кортэниэми Эва</i> Студенческие тьюторы как элемент концепции «интернационализация дома».....	157
<i>Крылова Ж.А.</i> Проектная деятельность на занятиях художественной литературы во включённом обучении РКИ.....	164
<i>Матвеевко В.Э.</i> Методика работы с материалами экранизированных русских сказок на практических занятиях по РКИ.....	172
<i>Пахалкова-Соич Т.В., Морозова Л.Ю.</i> Мультимедийная презентация как средство обучения иностранцев русскому языку.....	179
<i>Решетникова В.В.</i> Интерактивные методы формирования русскоязычных профессионально-ориентированных навыков коммуникативной компетентности у студентов технических вузов.....	186
<i>Рычкова Л.В., Байраммырадов Г.Б.</i> Использование интернет-ресурсов в обучении русскому языку иностранных студентов юридических специальностей.....	194
<i>Хохлова Т.И.</i> Формирование речевой компетенции у иностранных военнослужащих подготовительного курса на материале практической грамматики.....	202
Сведения об авторах.....	209

I. Взаимодействие и взаимовлияние языков и культур, особенности формирования билингвизма при изучении РКИ или другого иностранного языка в русской лингвокультурной среде

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР И КОНТАКТ ЦЕННОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Л.И.БОГДАНОВА

e- mail: libogdanova1@mail.ru

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(Россия, Москва)

Аннотация: В статье особое внимание уделяется изучению конфликта ценностей в условиях взаимодействия культур. Оценочный знак ценности может меняться в зависимости от того, какой взгляд фиксирует ценность: взгляд изнутри или взгляд извне. В преподавании русского языка как иностранного необходимо учитывать коннотативную семантику лексики.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, культурные ценности, конфликт ценностей, контакт культур.

INTERACTION OF CULTURES AND CONTACT OF VALUES IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

Abstract. In the article the special attention is paid to the research of values conflict in Russian language teaching. The estimated sign of evaluation can be changed depending on the point of view that the value fixes: the view from the inside or the view from the outside. The structure of views about the same event can not correspond in different cultural communities. Even having similar experience people of different cultures can differently perceive and evaluate the same facts that confirms the thesis about the existence of fundamental culture

codes which manage its language and perception schemes. This work is deeply connected with such topical questions as formation of associative potential of words, national and cultural specificity of connotations, the means of its lexicographical representation, decoding of speaker's value system.

Key words: Russian as a foreign language, cultural values, values conflict, culture contact.

Человек, живущий в контексте культуры, не может существовать вне системы оценок, ценностей, ценностных установок и ориентиров. Именно в континууме идей и оценок, ценностей и норм отображается в языке и культуре коллективная личность.

Ценностный аспект в межкультурной коммуникации связан с идеей относительности. Раскрывая суть теории лингвистической относительности, Бенжамен Ли Уорф писал: «Мы расчленяем природу в направлении, подсказанном нашим родным языком. <...> Мир предстаёт перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит в основном языковой системой, хранящейся в нашем сознании» [Уорф, 1960: 174]. Язык призывает нас что-то замечать, фиксировать в сознании в виде отдельного слова, а что-то не замечать, игнорировать как менее важное и ценное, выстраивая таким образом определённую иерархию явлений по степени их важности и ценности. В связи с этим образ единого мира, одного для всех живущих на земле, должен иметь различия в разных языковых отражениях.

Язык способен аккумулировать опыт и передавать культурные ценности от одного поколения к другому, что находит отражение в языковой картине мира – зафиксированной в языке (в лексике и грамматике) специфичной для данного языкового коллектива особой схеме восприятия действительности, в которой выражаемые значения складываются в единую систему взглядов – своего рода коллективную философию. «Человек, как носитель культуры, не может воспринимать мир абсолютно объективно,

поэтому язык, являясь инструментом оценивания», обладает возможностью фиксировать не только объективную картину мира, но и запечатлеть субъективное видение мира человеком [Богданова, 2017: 71]. Например, такие русские слова, как *доносчик*, *ябеда*, *фискал*, *стукач* и др., не только сообщают о том, что именно делают люди, получившие такую номинацию в языке, но и указывают на то, что данные действия оцениваются обществом отрицательно: «нехорошо передавать негативную информацию о ком-либо третьим лицам». Такая оценка далеко не универсальна. Известно, что в некоторых культурах стран Западной Европы передавать информацию о каких-либо нарушениях в полицию и другие органы правопорядка считается правильным, полезным для общества, и оценивается положительно. В русской культуре исторически сложилось отрицательное отношение к доносите́льству, что и нашло отражение в лексической семантике слов этого ряда. Выявлению различий, которые связаны с существованием специфических для каждой культуры способов кодирования культурных феноменов, способствует межкультурное общение.

Приведём некоторые из «заповедей» русской наивно-языковой этики: «нехорошо преследовать узкокорыстные интересы» (*домогаться*, *льстить*, *сулить*); «нехорошо вторгаться в частную жизнь других людей» (*подслушивать*, *подсматривать*, *любопытствовать*); «нехорошо унижать достоинство других людей» (*помыкать*, *насмехаться*, *глумиться*); «нехорошо забывать о своих чести и достоинстве» (*унижаться*, *пресмыкаться*, *угодничать*) [Апресян, 1995: 351]. Исходя из этих правил, можем декодировать ряд русских культурных ценностей. Некоторые из них (внутренний мир, человеческое достоинство, доброта, уважение к людям) представляются общими, в частности, с западноевропейской культурой, где так высоко ценится личное пространство (*privacy*). Важно выяснить ранжирование ценностей в разных культурах, степень их внутренней значимости, содержание в них специфического национально-культурного компонента, что особенно ярко проявляются при контакте культур.

Оценочный знак ценности может меняться в зависимости от того, какой взгляд фиксирует ценность: взгляд изнутри или взгляд извне. Рассмотрим несколько примеров. Преподавание русского языка как иностранного показывает, что студентами-иностранцами нередко отрицательно оцениваются герои некоторых русских народных сказок, например, Иванушка-дурачок, Емеля и другие персонажи, воспринимаемые русскими как положительные. Причина несовпадения оценок состоит в том, что в характере одних и тех же героев представители разных культур выделяют различные доминантные черты. Русские ценности *терпение, смирение, кротость, скромность* и др. нередко остаются вне поля зрения представителей западного типа ментальности, однако в славянском мире эти качества являются положительными (ср. восприятие фильма «Морозко» в разных странах).

В рамках русской культуры *русская прямота* и *откровенность* ценятся очень высоко. В толковых словарях *прямой* толкуется как ‘правдивый, откровенный, неллицемерный’ [СОШ]. Однако с позиций иной культуры эти качества далеко не всегда привлекательны. Основными задачами при описании значения слова считаем выявление дифференциальных семантических признаков, что обеспечивает диагностическую различительную силу толкований, и описание ассоциативных комплексов и коннотаций, актуализирующих «смысловые прибавки» к значению слова.

Национально-специфический культурный компонент в семантике слова особенно ярко обнаруживает себя именно при анализе ассоциативного ореола слов. Так, например, образ *болота* для русского человека связан с гниением, неприятным запахом, нечистой силой, застоем, косностью, что подтверждают примеры из Национального корпуса русского языка [НКРЯ]: ... *одна книжная мудрость, что смрадное болото; оно испаряется теориями и умозрениями, методами и системами, заражающими жизнь нравственным недугом – скукою; там ум как стоячая вода; из этого болота почерпается только мёртвая вода...* (И.А. Гончаров, Хорошо или дурно жить

на свете, 1841); *Ведь я увёл науку в болото талмудической абстракции, оторвал её от практики* (Василий Гроссман, *Жизнь и судьба*, 1960); *Вон, какие люди были, а как скатились в болото оппозиции, как пошли не той дорожкой, то вон к чему и пришли!* (Ю.О. Домбровский, *Факультет ненужных вещей*, 1978); *Слово за слово – и всё, видимость спокойствия исчезает, и социальный базис, который хоть как-то скрепляет людей, превращается в бесформенную жижу – болото, в котором каждый тонет – или выплывает – как может* (Евгений Гусятинский, *С кем ты хочешь быть*, 2011). В Словаре В.И. Даля этот ассоциативный комплекс отражён лишь частично: *болото* – ‘не просыхающая грязь от родников или от натёка по рыхлой почве’: *В тихом болоте (омуте) черти водятся. Не ходи при болоте: чёрт уши обколотит* [Даль, 1999]. Словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой даёт толкование этого слова с учётом национально-культурного компонента: 1. Избыточно увлажнённый участок земли со стоячей водой и зыбкой поверхностью, заросший влаголюбивыми растениями. *Завязнуть в болоте*. 2. *Перен.* Общественная среда, находящаяся в состоянии застоя, косности. *Болото обывательщины*. 3. *Ед.* В старых народных представлениях: топь, трясина как место обитания нечистой силы. *Было бы болото, а черти найдутся* (посл.). *Иди ты в болото!* (грубое требование уйти). *Ну тебя в болото!* (прост) – выражение пренебрежения, нежелания видеть, считаться, иметь дело с кем-н. *Черти болотные* [СОШ].

Как видим, и данные словарей, и литературные примеры выявляют в русском слове *болото* исключительно негативные коннотации. Вместе с тем известно, что финский учёный Л. Хакулинен сравнивал финский язык с *болотом*, в котором, подобно попавшим в болото сучьям деревьев, веками сохраняются древние заимствования, т.е. болото для финнов не место тления и гниения, а своего рода хранилище, «хорошее» место, с которым можно сравнивать родной язык [Сабитова, 2015: 128].

Анализ этнокультурной семантики можно продолжить на примере зоонимов. Прямые значения русских слов *осёл* и *ишак* практически не

различаются, но ассоциативный потенциал у них разный: если человека называют *ослом*, значит, считают, что он упрямый или глупый, но если человека называют *ишаком*, то предполагается, что он слишком много работает, причём труд этот подневольный. Такого рода дополнительная информация должна найти отражение в словарных толкованиях, поскольку она выводит на выявление национально-культурного компонента в значении языковых единиц. Словарные толкования названий животных нередко содержат научную информацию, не востребованную рядовым носителем языка и не способную дифференцировать в должной степени те или иные понятия. Сравним, например, словарные определения названий животных *лиса* и *волк*:

Лиса (лисица) – в первом значении ‘хищное млекопитающее семейства псовых с длинным пушистым хвостом, а также мех его’ [СОШ].

Волк – ‘хищное животное семейства псовых’ (здесь уже не говорится, что это млекопитающее) [СОШ].

Основываясь на этих дефинициях, мы можем ошибочно полагать, что волк отличается от лисы только отсутствием длинного пушистого хвоста. Однако наш опыт подсказывает нам, что это не так.

В русском языковом сознании *волк* обычно предстаёт как существо опасное, агрессивное, вечно голодное: *волчий оскал, волком смотреть, волком выть, волчий аппетит; злой как волк, голодный как волк; Волков бояться – в лес не ходить; С волками жить – по-волчьи выть* и т.п. Однако комплекс отрицательных характеристик не помешал волку стать официальным символом чемпионата мира по футболу 2018 года. В языке и культуре нет ничего однозначного. Волк в русской культуре воспринимается, кроме всего прочего, как свободолюбивое существо (*Как волка ни корми, а он всё равно в лес смотрит*), как животное, быстро передвигающееся (*Волка ноги кормят*), обладающее опытом и жизненной мудростью (*Старый морской волк*) и др. Возвращаясь к сравнению волка и лисы, заметим, что говорящие по-русски рядовые носители языка знают о *лисе* больше, чем

представлено в словарях ('хищное животное семейства псовых'). В речи актуализируются такие её признаки, как особенности внешнего облика (острая мордочка, нос своеобразной формы, цвет меха), ум, лукавство, хитрость: *лисья мордочка, лисье личико, лисий нос; лисий ум, лисья хитрость* и т.п.

Можно сделать вывод, что коннотативная семантика – это целый комплекс «надстраивающихся» над лексической семантикой прагматических, символических, культурных, энциклопедических и других «созначений», актуализирующихся в особых, вторичных, поэтических, метафорических и других «непрямых» употреблении слов [Толстой, 1995: 289]. Исходя из этого, считаем, что лексикографическая интерпретация языкового образа мира в идеале должна также иметь национально-культурный отпечаток. Но зачастую феномены действительности получают в толковых словарях разных языков одну и ту же трактовку, поскольку традиционные толковые словари, как правило, ориентируются не на языковую картину мира, а на научную.

Как показывает практика, учёт «своего» и «чужого» в национально-культурной семантике – важный момент оптимизации обучения русскому языку как иностранному, на что неоднократно обращали внимание методисты [Методика включённого обучения, 2018: 69].

Представители разных культурно-языковых сообществ не всегда осознают несовпадение в структуре восприятия одних и тех же феноменов культуры, но различия в оценке заметны сразу и могут явиться источником коммуникативных неудач и межкультурных конфликтов. Именно поэтому несовпадение ценностных установок представителей разных языков и культур необходимо учитывать в процессе преподавания русского языка как иностранного. Выявление этнокультурной специфики в способе познания мира разными народами помогает ответить на вопрос, каким образом человек смотрит на мир, как опознаёт его объекты и включает их в светлую зону сознания, подвергая их категоризации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды в 2-х тт. Т.1. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М.: Языки русской культуры, 1995. 472 с.
2. Богданова Л.И. Культурные ценности: код культуры // Русский язык и культура в зеркале перевода. 2017. №1. С.70–78.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х тт. М.: Русский язык, 1999. Т. 1. 699 с.
4. Методика включённого обучения русскому языку как иностранному: коллективная монография / отв. ред. Йоханна Виймаранта, Л.Г. Громова. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. 395 с.
5. НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> Дата обращения: 09.09.2018.
6. Сабитова З.К. Лингвокультурология. М.: Флинта: Наука, 2015. 528 с.
7. СОШ – Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 944с.
8. Толстой Н. И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. М.: Индрик, 1995. 510с.
9. Уорф Б.Л. Наука и языкознание // Новое в лингвистике. Вып. I. М.: Изд. Иностранной литературы, 1960. С.169–182.

УЧЕТ СПЕЦИФИКИ ВЬЕТНАМСКОЙ И РУССКОЙ АНТРОПОНИМИЧЕСКИХ СИСТЕМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Н.Ю. ГРИБОВСКАЯ

e-mail: grinatal74@mail.ru

Военная академия воздушно-космической обороны
им. Маршала Советского Союза Г. К. Жукова (ВА ВКО)
(Россия, Тверь)

Аннотация. Статья посвящена национальным особенностям вьетнамской и русской антропонимических систем. Автор выявляет глубокие различия в национальных системах наименования человека,

незнание которых является причиной ряда коммуникативных проблем. По мнению автора, данная информация должна быть учтена в ходе обучения вьетнамских студентов русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: антропоним, вьетнамская антропонимическая система, русская антропонимическая система, русский язык как иностранный

SPECIFIC FEATURES OF VIETNAMESE AND RUSSIAN ANTHROPONOMICAL SYSTEM IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article is devoted to the national features of the Vietnamese and Russian anthroponymic systems. The author reveals deep differences in the national systems of person`s naming, which can be cause of communication problems. This information should be taken during the course of teaching Russian as a foreign language to Vietnamese students.

Key words: anthroponym, Vietnamese anthroponimic system, Russian anthroponimic system, Russian as a foreign language

Антропонимы являются важнейшим компонентом лексической системы любого языка и неотъемлемой частью культуры народа. Каждый этнос обладает своими ономастическими традициями, отражающими этнический менталитет. Антропонимические системы разных народов имеют свои особенности, отличаясь друг от друга антропонимическими моделями (структурой имен) и антропонимиконом (составом имен). Основопологающим моментом знакомства с носителями другой культуры является выработка правильного представления о системе имен и фамилий, принятой в той или иной стране, и о сложившихся в связи с ее функционированием правилах и традициях.

Различия в национальных антропонимических системах являются причиной ряда коммуникативных трудностей, возникающих в процессе

межкультурного взаимодействия. Поскольку русская и вьетнамская антропонимические системы имеют глубокие типологические различия, то неизбежно возникающие коммуникативные трудности должны быть обязательно учтены в ходе обучения вьетнамцев русскому языку как иностранному.

Рассмотрим особенности вьетнамской и русской антропонимических систем. Полученные нами в ходе сравнительного анализа данные показывают, что их сходство ограничивается лишь наличием личного и фамильного имен, в употреблении которых, однако, имеется национальная специфика.

Различия в русских и вьетнамских фамилиях во многом можно объяснить историческими причинами. Сама история существования фамилий в России и Вьетнаме различна. Так, во вьетнамской антропонимической системе фамилия появилась около двух тысяч лет назад, а в русской антропонимической системе фамилия - относительно новое явление. Она стала обязательной частью антропонимической модели для всех жителей России лишь с введением всеобщей паспортизации населения только в начале XX века.

Разница состоит и в количестве фамилий. Всего во Вьетнаме существует около ста фамилий, причем наиболее употребительными являются только десять из них. Так, согласно официальным данным [Lê Trung Hoa], фамилию Nguyễn (Нгуен), использует около 40 % населения Вьетнама. Следом по популярности идут фамилии Trần (Чан) – 11 %, Lê (Ле) – 10 % и Phạm (Фам) – 7 %, далее – Хоанг, Нго, Дао и др.

Количество русских фамилий неизвестно, хотя исследования в этой области ведутся. Группа исследователей под руководством Е. Балановской выявила из 15 тысяч русских фамилий 250 наиболее употребительных [Балановская, 2005], однако полного списка фамилий, бытующих в России, сегодня не существует.

Различна и позиция фамилии по отношению к имени. В русском языке фамилия может занимать препозицию или постпозицию по отношению к имени или имени и отчеству – *Петров Иван Иванович* или *Иван Иванович Петров* будет одинаково правильным для русской антропониимики. Во вьетнамском же языке фамилия находится только (!) в препозиции по отношению к среднему и личному имени: *Нгуен Чунг Тхань* [*Nguyễn Trung Thành*, 2013].

Национальная специфика сравниваемых антропонимических систем связана с наличием в русской антропонимической модели патронима (отчества), отсутствующего во вьетнамской антропониимике. А также с наличием во вьетнамской антропонимической модели среднего (подсобного) имени, значение и функции которого сложны.

Личное имя во вьетнамском языке всегда имеет значение. В качестве имени может использоваться любое имя нарицательное, но обычно в именах отражены представления вьетнамцев о положительных качествах человека. В Древней Руси личное имя также имело значение (*Волк, Неждан, Любим, Заяц, Некрас и т.п.*), однако обращение в христианство повлекло за собой изменения в русской антропонимической системе, связанное с прекращением семантического именованья.. Изменилась концепция имени: правильными стали антропонимы, повторяющие агионимы, т.е. имена святых, имеющие преимущественно древнееврейское, греческое или латинское происхождение. В современной России личные имена в подавляющем большинстве десемантизированы.

Во вьетнамском языке количество личных имен не ограничено. В русском языке существует реестр имён (словари фиксируют около 2600 личных имён: 1700 мужских и 900 женских [Петровский, 2014]). Однако наиболее употребительными является только около 200 имен.

Во вьетнамском языке нет мужских и женских имен. По имени невозможно определить пол человека. В русском языке существуют мужские и женские имена. И даже в одинаковых именах (*Александр и Александра*,

Валентин и Валентина, Евгений и Евгения) окончания полных вариантов всегда указывают на пол человека. Во вьетнамском языке личное имя не изменяется, а в русском языке широко употребляются варианты имен (*Александр, Саша, Саня. Шура, Шурочка, Сашенька, Санёк...*).

Наличие трёх компонентов в русском официальном имени даёт возможность называть одного и того же человека в зависимости от ситуаций и отношений участников общения, разными формами: имя, отчество, фамилия (*Александр Петрович Иванов*), имя-отчество (*Александр Петрович*), полное имя (*Александр*), краткое имя и его формы (*Саша, Саня, Шура, Санёк, Сашенька, Сашка и т.п.*), фамилия (*Иванов*), отчество (*Петрович*), полное имя и фамилия (*Александр Иванов*), краткое имя и фамилия (*Саша Иванов*). При этом разные формы имени могут нести разные дополнительные значения: акцент на уважение к собеседнику, когда человека называют по имени-отчеству (*Иван Павлович*), указание на важность предстоящего разговора (*Иван, мне надо с тобой поговорить!*) или недовольства говорящего (*Иван, сколько раз тебе повторять!*), а также ласкательные (*Иванушка, Ванечка*), дружеские, фамильярные (*Ванёк*), даже пренебрежительные (*Ванька*) оттенки и другие. Поскольку во вьетнамском же языке личное имя не имеет вариантов, то возможность выразить своё отношение к говорящему при помощи разных форм одного и того же имени у вьетнамцев отсутствует. Для выражения подобных отношений служат специальные слова-обращения, содержащие указание на пол, возраст, имущественное и социальное положение собеседника, которые употребляются перед именем. Например, уважительное отношение к человеку может быть выражено при помощи слов-обращений *ань* "старший брат", *онг* - "господин", *ти* "старшая сестра". При обращении к младшим по возрасту к имени может быть добавлено слово *эм*, а к старшим – *ку*. Подчеркнуть фамильярность обращения может слово *тханг*, носящее пренебрежительный оттенок.

Перечисленные выше различия вызывают трудности в восприятии русской системы именования вьетнамцами и, соответственно, вьетнамской системы именования русскими и приводят к типичным ошибкам. *Гагарин* – это имя, *Юрий* – это фамилия. У них разные имена: одного зовут *Евгением*, а другого *Женей*. *Алексеевич Гагарин*. *Курсант Фам*, *капитан Нгуенг* и др.

Сравниваемые антропонимические системы выглядят особенно контрастными с точки зрения наличия реестров разных частей именования. Так, в русском языке существует реестр имён, а во вьетнамском – реестр фамилий. Таким образом, в России существует огромное количество тёзок, а во Вьетнаме – огромное количество однофамильцев. Именно поэтому официальное обращение в России предусматривает использование фамилии, а во Вьетнаме – имени. Данное фундаментальное различие порождает ложные ассоциации и неверные выводы, приводит к неверному восприятию вьетнамцами русских антропонимов: русские фамилии принимаются за имена, а русские имена за фамилии (и, соответственно, наоборот). Так, нормативное для русских официальное обращение «должность + фамилия» (*курсант Петров*) является ошибочным для вьетнамской антропонимической системы, где не принято обращаться по фамилии. Обращение *курсант Ле* или *капитан Нгуен* к вьетнамцу так же неверно, как и *курсант Илья* или *капитан Сергей* к русскому.

Незнание специфики русской антропонимической системы является причиной типичной проблемы вьетнамцев при чтении русских текстов, когда один персонаж воспринимается как несколько разных человек. Это происходит, если в одном и том же рассказе (пьесе, повести и т.п.) человек упоминается по-разному: по полному имени, по его варианту, по имени-отчеству, по фамилии и т.д.

Наличие вариантов личного имени, характерное для русских антропонимов, вызывает большие трудности у вьетнамских учащихся. Правила, по которым можно было бы образовать краткую форму, в языке отсутствуют, и вьетнамцы не в состоянии определить связь между полными и краткими вариантами при помощи языковой интуиции, как это делают

русские. К тому же разница между полным именем и его кратким вариантом может быть значительной (*Владимир – Вова, Евгений – Женя, Александр – Шура*).

Коммуникативные трудности могут быть связаны и с непониманием русскими функции среднего (подсобного) имени во вьетнамской антропонимической системе. В русской антропонимической модели в случае препозиции фамилии за ней следует личное имя человека (*Николаев Иван Петрович*), а во вьетнамской модели это место занимает среднее имя, которое ошибочно расценивается русскими как личное имя вьетнамца (Нгуен Ким Хунг (Nguyễn Kim Hùng)). Обращение к человеку по среднему имени – *Ван, Ким, Минь, Донг, Чунг* – является типичной ошибкой русских при коммуникации с вьетнамцами.

Мы рассмотрели лишь самые глубокие различия между системами именования человека в русской и вьетнамской лингвокультурах и определили основные проблемы, связанные с незнанием специфики национальных антропонимических систем, учет которых необходим преподавателю в ходе обучения вьетнамцев русскому языку как иностранному.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балановская Е. В., Соловьева Д. С. и др. «Фамильные портреты» пяти русских регионов // Медицинская генетика. 2005. № 1. С. 2—10.
2. Лескинен А.Н. Вьетнамцы. // Системы личных имён у народов мира. М.:Наука, 1989. С. 97-100.
3. Личные имена в прошлом, настоящем, будущем: Проблемы антропонимики: Сб. статей / Отв. ред. В. А. Никонов; Институт этнографии имени Н. Н. Миклухо-Маклая АН СССР. М.: Наука, 1970. 344с.
4. Никонов В.А. Имя и общество. М.: Наука, 1974.
5. Петровский Н.А. Словарь русских личных имен. М.: Рипол Классик, 2014 390 с.
6. Lê Trung Hoa . Nhân danh học Việt Nam. NXB Trẻ, 2013, tr. 62-74.

РОЛЬ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЗАРУБЕЖНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ СТУДЕНТАМИ-БИЛИНГВАМИ С РУССКИМ РОДНЫМ И ДРУГИМИ РОДНЫМИ ЯЗЫКАМИ

Л.Г.ГРОМОВА

e-mail: grludmila@yandex.ru

(Россия, Тверь)

Е.А.ГАСКОНЬ

e-mail: pchel_ea@mail.ru

Тверской государственный университет

(Россия, Тверь)

Аннотация: В статье даётся краткий обзор зарубежных медиа-источников, содержащих информацию о жизни и культуре современной России. В тексте представлен также анализ исследования, проведённого в Тверском государственном университете в 2016-2018 гг. среди иностранных студентов (в том числе билингвов с родным русским и другими родными языками), которые обучались русскому языку как иностранному в указанный период во время включённого обучения. Посредством входного тестирования можно определить уровень владения языком студентов, но затруднительно установить, каково содержание их культурной компетенции. Одна из целей статьи – выяснить, что влияет на её формирование и содержание при обучении на родине.

Ключевые слова: русский язык, зарубежные СМИ, иностранные студенты, билингвы.

IMPORTANCE OF LINGVO-CULTURAL ENVIRONMENT DURING STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BY BILINGUAL STUDENTS AT UNIVERSITIES ABROAD

Abstract: This article is devoted to the brief overview of available mass-media sources abroad, which contain information about Russian current life and

culture. It analyses the survey conducted in Tver State University in 2016-2018 among foreign students (including bilingual Russian non-native- and native-speakers) who was learning Russian as a foreign language there during that period. When foreign students come to Russia, teachers can verify their level of studying language, but it is difficult to check their knowledge about Russian culture. In this paper, we try to find in what conditions their cultural and intercultural competences are formed in their countries and what it consists of.

Key words: Russian language, foreign mass-media, foreign students, bilingual students.

Введение

Современный этап преподавания РКИ характеризуется тем, что новая образовательная парадигма, которая начала активно формироваться на рубеже прошлого и нынешнего веков, утверждает комплексное обучение языку и культуре в системе межкультурного образования. Перед методикой преподавания РКИ стоят сложные задачи по созданию новых технологий обучения, отвечающих новым требованиям. Этой проблеме посвящены работы Ю.Н. Караулова (2003), В.В. Воробьёва (2003), Ю.Е. Прохорова и И.А. Стернина (2005), А. Мустайоки и Е. Протасовой (2003), Е.И. Пассова (2005), Ю.Е. Прохорова (2008), С.Г. Тер-Минасовой (2008), А.Н. Щукина (2009), А.Н. Щукина и Л.В. Московкина (2010), А.Л. Бердичевского, И.А. Гиниатуллина и И.П. Лысаковой (2011) и др.

Включённая форма обучения, предполагающая семестровый курс обучения в стране изучаемого языка, в данном случае в России, несомненно, является чрезвычайно важным этапом подготовки компетентных зарубежных русистов-филологов и переводчиков. Из факторов, способствующих поддержанию мотивации на высоком уровне при обучении в России, прежде всего, можно назвать лингвокультурную среду, предоставляющую разнообразные возможности для овладения языком, которые отсутствовали на родине.

С целью организации эффективного учебного процесса необходимо представлять уровень компетенции студентов в русском языке и культуре, прибывших в российский университет. Входное тестирование позволяет определить, в основном, уровень языковой, речевой и в определённой степени социокультурной компетенций. Однако, содержание культурной/межкультурной компетенции студентов остаётся неясным, поэтому одной из важных задач, на наш взгляд, является изучение условий формирования и особенностей содержания межкультурной компетенции иностранного студента при обучении его русскому языку на родине. Исследования такого характера уже проводились ранее и позволили получить представление о предпочитаемых каналах получения информации о России и русской культуре [Громова, 2006]. Также были проанализированы некоторые аспекты содержания социокультурной компетенции студентов с родным финским и русским языками, изучавших русский язык в университетах Финляндии [Ванхала-Анишевски, Громова & Сиилин, 2007].

Однако информационный мир в целом, способы распространения и подачи информации, видение и оценка событий быстро изменяются. Это побудило нас к проведению нового исследования в 2016-2018 гг. Первая часть исследования состояла в поиске информации и описании медиа тех стран, из которых приезжают на учёбу студенты. Нас интересовали доступные медиа, прежде всего русскоязычные, содержащие информацию о событиях, связанных с историей, культурой России, политикой и сотрудничеством между странами. Основной задачей второй части исследования было определение предпочтений студентов в использовании языка и каналов информации. Полученные данные, на наш взгляд, позволят представить, на базе какой информации у студентов может формироваться представление о современной России и её образ уже на родине. Также будет возможность предположить, какова роль их в формировании культурной/межкультурной компетенции студентов «естественных

билингвов» с родным/эритажным русским языком и студентов с другим родным языком и другими билингвальными языковыми парами.

В этой статье предпринята попытка анализа результатов проведенного исследования. Полученное знание послужит основой более эффективной организации учебного процесса для совершенствования межкультурных умений студентов включённого этапа в российском вузе.

Основными методами исследования являются обобщение и анализ научной литературы, сравнение, систематизация и анализ данных из разных достоверных источников, а также социологический метод исследования: опрос, анкетирование учащихся и анализ полученных данных.

Возможности получения информации о России из медиа на родине студента

Среди каналов информации, из которых студенты черпают знания о России и русской культуре основными можно назвать следующие: учебные занятия в университете, медиа на русском языке и языке страны, поездки в Россию, общение с русскими в диаспоре в стране проживания и в России (например, с друзьями или родственниками). Университетские занятия, несомненно, являются основным источником формирования культурного багажа студентов. Однако и другие способы получения информации важны. Нужно отметить, что к медиа, как источнику информации обращаются как естественные билингвы с русским родным, так и билингвы с другим родным языком (шведским, немецким, эстонским, венгерским и т.д.), а также и монолингвы. Как показали более ранние исследования, студенты с русским родным обращаются прежде всего к русскоязычным медиа (на втором месте после общения с родителями), а монолингвы или билингвы с другой парой языков тоже предпочитают получать информацию на родном языке (у них русскоязычные медиа – на последнем месте) [Громова 2006: 20-21]. Эти данные по языковым предпочтениям студентов были перепроверены в 2016-2018 гг.

Далее представим анализ доступной студентам информации о России на русском языке в Финляндии, Германии, Франции, Великобритании. Выборка стран обусловлена контингентом студентов, более 10 лет обучающихся на кафедре РКИ Тверского государственного университета по программе включённого обучения.

Доступная информация о России в зарубежных медиа

Изучая русский язык, студенты, безусловно, получают часть сведений о русской жизни и культуре не только из университетских курсов, но и из СМИ. Как было отмечено выше, для преподавания РКИ на включённом этапе обучения важно, какие сведения о России, российской общественной жизни, русской культуре известны студентам. Русскоязычные источники информации подразделяются на две группы: варианты российских изданий, предназначенные для зарубежных стран (как, например, газета «АиФ в Финляндии») и русскоязычные газеты и журналы, издаваемые за рубежом, зачастую, иммигрантами (газета «Спектр» в Финляндии).

В ряде европейских стран, в том числе рассматриваемых нами ниже, есть издательские пункты российских газет «Комсомольская правда», «Аргументы и факты» и «Московский комсомолец». Работает подписка с доставкой также на некоторые русскоязычные издания: «Иностранная литература», «Наука и жизнь», «Огонёк», «Собеседник», «Красота и здоровье», «Лиза» и т.д. Таким образом, желающие могут читать российские газеты и журналы на русском языке в печатном и электронном виде.

Информацию о России можно найти и в специальных изданиях на разных языках. Так, издание «Российская газета» выпускает ежемесячные печатные информационные приложения в рамках проекта «Russia Beyond», трансформировавшегося из «Russia Beyond The Headlines» («Россия поверх заголовков»), которые выходят на 16 языках в 21 стране мира, в т. ч. в Германии, во Франции и в Великобритании (см., например, <https://www.rbth.com/>).

Кроме названных изданий, во многих странах есть специальные русскоязычные или двуязычные СМИ, выпускающиеся в каждой стране отдельно. Как отмечают исследователи, возникновение таких газет вызвано потребностями быстро растущей русской общины [Сиилин 2010: 148].

В Финляндии, а также в странах Скандинавии и Балтии выходит газета «Комсомольская правда. Северная Европа». Она освещает новости политики, экономики, общества, здоровья, спорта, звёзд и происшествия в этих странах и в России (<https://www.kompravda.eu/>).

Ежемесячная газета «Финляндский торговый путь» освещает новости экономики, туризма, социума, здравоохранения. Издаётся на финском и русском языках. Прежде всего, она адресована руководителям российских и финских фирм. Там можно найти сообщения о событиях деловой, общественной и культурной жизни России и Финляндии. Газета распространяется бесплатно в приграничных регионах и служит развитию туристической индустрии (<http://www.kauppatie.com/>).

По финскому телевидению иногда показывают российские телесериалы.

В Германии информацию на русском языке можно найти на нескольких интернет-сайтах. На портале <http://www.rg-rb.de/> «Русская Германия» даются сведения о событиях в мире, здесь можно прочитать новости о российской культуре и жизни в России, которые связаны с жизнью в Германии.

Кроме данного ресурса, существует также Интернет-журналы «Рейнская газета», «Русский Берлин», «Рецепты здоровья», «7+7я». «Русский Берлин» – региональный выпуск еженедельной газеты «Русская Германия» (http://www.rg-rb.de/index.php?option=com_rgaboutnewspaper&Itemid=11). В качестве основной задачи данное издание ставит помощь иммигрантам, говорящим по-русски, в адаптации к жизни в Германии, при одновременном сохранении собственной культуры и языка. Оно распространяется в Берлине и Потсдаме по подписке и в розницу. В

настоящее время объём одного выпуска составляет от 50 до 70 страниц. Кроме «Русского Берлина», издаются также другие региональные еженедельники, сочетающие следование общей концепции этого журнала и скрупулёзный учёт локальных потребностей: «Русская Германия», «Рейнская газета» (для федеральной земли Северный Рейн-Вестфалия) и «Русская Бавария» (для юга ФРГ).

Телевизионный и развлекательный журнал «7+7я» – это издание для всей семьи, в котором, помимо подробной телевизионной программы российских, украинских и балтийских каналов, представлены анонсы некоторых телевизионных передач. В журнале также печатаются интервью со звёздами российского и мирового искусства. Распространяется во всей Германии.

Радио «Русский Берлин» начало вещание летом 2003 года. Это частное русскоязычное радио, которое можно услышать в Берлине и его окрестностях, а также через Интернет. В его программу входят хиты из России, развлекательные передачи, новости, спорт, культура и искусство. Команда радио позиционирует себя как коллектив, поддерживающий своих слушателей в сохранении культурных корней и одновременно создающий связи между русской и немецкой культурами (<http://www.radio-rb.de/page/senderportrait.html>).

На определённых сайтах можно познакомиться с современным российским кинематографом. Информацию о показе новых российских художественных фильмов на русском языке можно найти на сайте <http://kinoru.de/>.

На портале <https://pressaru.de/> представлена библиотека русскоязычных журналов для бесплатного чтения (всего 45 наименований изданий).

Во Франции также есть русскоязычные ресурсы СМИ. Один из них – газета «Русский очевидец», в которой печатаются репортажи о политических, социальных и культурных событиях во Франции, о мероприятиях, связанных с российской тематикой.

Есть также телеканал на русском языке во Франции «TVFRANCERUS» – это частное агентство, специализирующееся на трансляции телевизионных репортажей онлайн из Франции на французском и русском языках таких событий как концерты, фестивали, VIP-мероприятия, театр, вечера, праздники, дискотеки, спортивные события, путешествия, выставки, салоны и интервью.

Портал maxime-and-co.com/ (Maxime&Co / обо всем русском во Франции) посвящён информации о событиях во Франции, связанных с Россией, русскими и русским языком. Здесь можно узнать о фильмах, концертах, фестивалях, выставках, семинарах, конференциях, встречах и т. д., проводимых во Франции.

В Великобритании русскоязычная пресса представлена такими изданиями, как платный еженедельник «Лондон-INFO» и бесплатные «Пульс UK» и «АНГЛия: наши на острове». В газете «Лондонский курьер» на русском языке можно прочитать только часть информации. «Лондон-INFO» издаётся полностью на русском языке и имеет следующие постоянные рубрики: «Новости», «Бизнес», «Культура», «Политика», «Спорт», «Афиша», «Услуги», «Общение», «СМИ» (<http://all-pages.com/firm/1751/info/>).

В Лондоне работает русская радиостанция «Матрёшка», которая организует вещание для жителей столицы Великобритании, но слушать её можно и через Интернет. Это музыкальное радио с короткими информационно-развлекательными выпусками. Одна из передач, транслируемых по этому каналу – «Русские истории успеха», из которой можно узнать о русских людях, ставших успешными в той или иной области деятельности (<http://matryoshka.fm/ru/programs/>).

В этой статье мы не ставили своей целью анализировать иноязычные СМИ в данных государствах, хотя образ России, формируемый в популярных медиа, несомненно, оказывает влияние на отношение читателей к нашей стране. Общий негативный тон, который в последнее время превалирует в прессе при освещении событий, связанных с Россией, служит формированию

опасливого и порой явно отрицательного отношения. Например, финская исследовательница Е. Протасова, анализируя финскую прессу, отмечает, что некоторые финские читатели и даже редактор журнала «Фокус Магазин» К. Хейсканен сами пришли к выводу, что «главная вина в разжигании ненависти к русским и России лежит на финских СМИ». Берётся, в основном, негативный материал и подаётся таким образом, что складывается впечатление, что в России ничего хорошего нет и не может быть [Протасова 2006: 188].

Как показал краткий обзор русскоязычных каналов СМИ в Финляндии, Франции, Германии и Великобритании, возможности получить определённые сведения о России, познакомиться с культурой, жизнью современного российского общества в этих странах имеются, а следовательно, у студентов есть пути повышения своей культурной компетенции о стране изучаемого языка. Пользуются ли этим учащиеся, и из каких каналов информации они предпочитают черпать новые данные? Чтобы ответить на эти вопросы, обратимся к результатам анкетирования студентов включённого обучения, проведённого на кафедре РКИ ТвГУ в 2016-2018 годах. В нём приняли участие 19 студентов из Шотландии, 8 студентов из Германии и 28 студентов из Финляндии. Всего – 55 респондентов.

Анализ ответов респондентов показал, что получать информацию о русском языке и о России в своей стране вне университета хотели бы и очень хотели бы 52 респондента из 55; 2 не думали об этом; 1 не дал ответ на этот вопрос. Из средств массовой информации наиболее востребованными являются электронные СМИ, что мы и предполагали.

Российскими каналами информации о русском языке и о России в своей стране из 55 респондентов пользуются более 50 процентов опрошиваемых: 25 иноязычных студентов и 5 (из 7) естественных билингвов. Нужно отметить, что подтвердились результаты исследований 2006 года: естественные билингвы с русским родным / эритажным предпочитают прессу на русском языке, «другие иноязычные» студенты – на родном языке.

Данные о том, что основную информацию о русском языке и о России «иноязычные студенты» получают в университетах, из СМИ, а также во время посещения России, позволяют говорить о том, что роль преподавателей в информировании этой группы студентов по данным вопросам очень высока. Именно преподаватель должен показывать студентам пути поиска информации, помочь найти те каналы, которые они ещё не использовали, на которые не обращали внимания, чтобы формировать объёмную объективную картину о России, а не только положительно-ностальгическую или отрицательно-агрессивную.

Выводы

На основе анализа зарубежной прессы и выбора студентами тех или иных медиа ресурсов, мы можем с уверенностью констатировать, что материала СМИ востребованы довольно большой группой студентов (более 50% опрошенных) независимо от родного языка. Содержание культурной/межкультурной компетенции «естественных билингвов» с русским родным и «других иноязычных» в значительной мере отличается, что обусловлено содержанием информации, получаемой помимо университетских занятий из различных источников.

Диагностирование содержания компетенции студентов в период включённого обучения в России, дифференцированный подход в выборе материала и технологий обучения в русской лингвокультурной среде для этих групп студентов позволит организовать эффективное обучение русскому языку и успешное формирование необходимой и достаточной межкультурной компетенции у зарубежных филологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ванхала-Анишевски М., Громова Л. & Сиилин Л., Особенности культурной компетенции студента в условиях интернационализации

образования / Мир русского слова и русское слово в мире. XI Конгресс МАПРЯЛ. Т.6(2). Heron Press. София, 2007. С. 56–63.

2. Громова Л.Г. Определение уровня коммуникативной компетенции иностранных студентов как условие оптимальной межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного в условиях интернационализации образования / под ред. Громовой Л.Г., Гурина А.Б. и др. Тверь: ТвГУ, 2006. С.15-23.

3. Протасова Е.Ю. Образ России в Финляндской печати // Псковский регионологический журнал. №3. 2006. С. 185-196.

4. Сиилин Л. Роль русского языка в текстах рекламы и объявлений двуязычной деловой газеты «Финляндский торговый путь» // Русский язык в культурной столице Европы – 2010. Материалы межд. научн. конференции. Венгрия, Печ, 2010. С 147-153.

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТАМ-БИЛИНГВАМ В АРМЕНИИ

Ю.Ю.КАБАНКОВА

e-mail: Julia.Kabankova@mail.ru

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,
(Россия, Москва)

Аннотация: В статье представлен опыт преподавания русского языка как иностранного армянским студентам-билингвам на уровне B2+/C1+. Обучение проводилось в Ереване, в Центре изучения русского языка и тестирования «Институт Пушкина» по программе, в которую были включены следующие аспекты: развитие устной речи; коммуникативная грамматика: коррекционный курс; русский язык – язык художественной литературы; лингвострановедение. Продолжительность программы составила три месяца.

Ключевые слова: русский язык как иностранный в вузе, студенты-билингвы

THE EXPERIENCE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO ARMENIAN BILINGUAL STUDENTS

Abstract: This article presents the experience of teaching Russian as a foreign language to Armenian bilingual students at B2+/C1+ level. The training took place in Yerevan at "Pushkin Institute" Center for Russian Language Study and Testing. Program included following aspects: development of oral speech; communicative grammar: correctional course; Russian language and literature; Russian studies. The duration of the program was three months.

Key words: Russian as a foreign language, bilingual students

В марте 2017 года в Ереване, в Армянском государственном педагогическом университете им. Хачатура Абовяна был открыт Центр изучения русского языка и тестирования «Институт Пушкина». В задачи Центра входит преподавание русского языка, методическая и организационная поддержка педагогов, тестирование по русскому языку.

Одной из программ, реализованных в Центре, было преподавание русского языка как иностранного студентам-билингвам, обучающимся на факультете армянской филологии.

Программа продолжалась три месяца в первом семестре 2017/2018 учебного года, в ней принимали участие студенты первого курса бакалавриата филологического факультета университета. Занятия проходили два раза в неделю по два академических часа. Уровень владения РКИ студентов по результатам компьютерного тестирования на портале «Образование на русском» и устного собеседования был в целом определен как B2+/C1+.

В программу обучения были включены следующие аспекты:

1. Развитие устной речи;
2. Практическая грамматика: коррекционный курс;
3. Русский язык – язык художественной литературы;
4. Лингвострановедение.

Развитие устной речи стало приоритетным аспектом программы. Это было обусловлено тем, что при достаточно высоком уровне владения навыками чтения и понимания звучащей русской речи говорение на русском языке вызывает определенные сложности у современных армянских студентов. Мы объясняем это отсутствием активной разговорной практики на русском языке и ограниченными возможностями общения с носителями языка. Источниками звучащей русской речи в Армении в основном служат русскоязычные телеканалы, источниками текстов для чтения – учебники по русскому языку и литературе, тексты художественной литературы, специализированная учебная литература на русском языке по различным предметам, кроме того, активно используются ресурсы сети интернет. Определенный опыт общения на русском языке приобретается в семьях, где представители среднего и старшего поколения сохраняют относительно высокий уровень владения языком, а также благодаря поездкам в Россию и личным контактам с русскоязычными людьми.

Курс развития устной речи в нашей программе был направлен на совершенствование навыков монологической и диалогической речи, на преодоление «страха ошибки», который проявляли студенты в начале общения с носителем языка. Для развития монологической речи студентам предлагались задания: подготовить самопрезентацию, составить рассказ о друге / подруге / члене семьи и представить его / ее аудитории, сделать презентации о родной стране, о России или о любой другой стране, где хотелось бы побывать. Студенты участвовали в ролевых играх, составляя диалоги в предложенных ситуациях, например: «1. Ваш друг женился / ваша подруга вышла замуж. Расспросите его / ее о жене / муже (используйте словосочетания: познакомиться; зовут как; кому сколько лет; старше / младше на сколько лет; заниматься чем...) 2. У ваших друзей родился ребенок. Расспросите о нем (родиться когда; назвать кого как; похож на кого...) 3. Вы директор фирмы. Задайте вопросы желающим получить у вас работу (родиться когда? где? учиться где? работать кем?...) 4. Вы муж и

жена. Муж хочет пойти на футбол, а жена – в театр (интересный матч, спектакль; давно не были; дорогие билеты; известные артисты; смотреть футбол по телевизору; чемпионат мира...) 5. Ваша дочь хочет выйти замуж. Вы считаете, что это рано (очень молодая; учиться в университете; плохо знать друг друга; жить с родителями...)» [Миллер, Политова, 2007: 32] Также были проведены групповые дискуссии на различные темы. Учитывая высочайшую значимость семьи в культурной традиции Армении, обсуждение вопросов семьи и брака вызывало наибольший интерес в аудитории. В частности, студенты обсудили такие вопросы как «Брак и семья в искусстве»; «Разве счастливые семьи друг на друга похожи?»; «В чем секреты счастливых семей?»; «Брак – это идиллия или компромиссно-конфликтный союз?»; «Брак в обществе будущего» [Кулькова, 2005: 155, 162, 163, 166]. Среди других заинтересовавших студентов тем можно отметить вопросы образования, выбора профессии, традиции, обычаи, праздники, национальная кухня и т.д.

Коррекционный курс практической грамматики был построен на основе выявленных трудностей, испытываемых учащимися в процессе общения на русском языке. По нашим наблюдениям, наибольшие затруднения у армянских студентов вызывают категория рода (так как в армянском языке она отсутствует) и функционирование системы падежей русского языка. На занятиях мы уделяли особое внимание отработке правил различения и распределения слов по родам, а также согласования форм.

Для обобщения и систематизации ранее полученных знаний о предложно-падежной системе русского языка были рассмотрены примеры употребления каждого из падежей в различных значениях, их формы и наиболее типичные случаи использования в речи [Лебединский, Гончар, 2011: 28-33]. При детальной работе с падежами в упражнениях, которые оказались особенно интересными для студентов, мы сконцентрировали наше внимание на нескольких уровнях сложности данной грамматической темы: во-первых, на употреблении правильных падежных окончаний, во-вторых, на

синтаксической сочетаемости и управлении наиболее употребительных глаголов (например, руководить, управлять, командовать + творительный падеж), в-третьих, на лексической сочетаемости и употреблении конкретных слов или групп слов в определенной синтаксической конструкции (например, добиться + родительный падеж: цели, результата, успеха и т.д.) [Ласкарева, 2008: 7, 10-65].

Занятия в курсе «Русский язык – язык художественной литературы» были посвящены работе с поэтическими и прозаическими текстами и проводились с использованием лингвострановедческого словаря «Россия» и интерактивных авторских уроков интернет-портала «Образование на русском» [<https://pushkininstitute.ru>]. Под впечатлением от групповой дискуссии по теме «Семья», с огромным желанием, но, вместе с тем, и не без некоторых трудностей, студенты прочитали фрагменты романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина», а самые сильные и активные подготовили пересказ прочитанного. Учащиеся живо интересовались фактами биографии русских писателей и поэтов, в частности, были подготовлены рефераты о М.И. Цветаевой, с творчеством которой они впервые познакомились в нашем курсе. Большую радость учащимся доставляла работа с текстами стихов А.С. Пушкина, А.А. Фета, А.А. Ахматовой, Н.С. Гумилева, М.И. Цветаевой. Эта работа носила комплексный характер и включала в себя как анализ лексико-грамматических, синтаксических и фонетических особенностей текстов, тренировку языковой догадки, так и развитие навыков понимания словесных образов, понимания общего смысла поэтических произведений [Кулибина, 2014: 6-15, 24-27, 41-45, 53-61, 70-73]. После притекстовой работы по каждому прочитанному стихотворению проводилось групповое обсуждение, где все студенты могли высказать свое мнение, поделиться впечатлениями, согласиться или поспорить с однокурсниками, что способствовало дальнейшему развитию навыков устной речи.

Обучение лингвострановедению проходило в интерактивной форме с использованием ресурсов портала «Образование на русском». Среди

изученных тем были: «Российская Федерация – общие сведения», «Москва – столица России», «Красная площадь», «Московский Кремль», «Традиции и образ жизни россиян» и др. Студентам предлагался текст с интерактивными элементами визуализации содержания и словарем, который использовался для организации лексической работы. После текста необходимо было выполнить ряд заданий онлайн, например: «Из списка стран-соседей России выберите страну и найдите её место на карте»; «Соберите герб России из фрагментов рисунка»; «Прослушайте и прочитайте отрывок из гимна России» и т.д. К каждому тексту давались вопросы, ответив на которые, можно было подготовить рассказ о России и её достопримечательностях. Например, вопросы о Красной Площади были следующими: 1. В каком веке Красная площадь получила своё современное название? Что оно означает? 2. В честь какого события был построен Покровский собор? 3. Как объясняется народное название собора? 4. Кому поставлен памятник на Красной площади? 5. Когда был построен Исторический музей? Почему он похож на древний русский терем? 6. Где находится мавзолей Ленина? 7. Когда был построен ГУМ? Чем он отличался от других магазинов?

Во многом хорошо знакомая для более старшего поколения информация о России и ее достопримечательностях является в определенной степени новой для современных армянских студентов, которые хотят знать больше о стране изучаемого языка. Это обуславливает необходимость включения страноведческого аспекта в программу обучения русскому языку студентов вузов.

В целом, предложенный подход, включающий развитие устной речи, коррекционный курс практической грамматики, изучение русского языка на материале произведений художественной литературы и лингвострановедение, представляется вполне удачным для реализации в мононациональных группах билингвов, что показывает успешный опыт применения данного подхода в Армении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов. СПб.: Златоуст, 2015. 96 с.
2. Кулькова Р.А. Я хочу тебя спросить... М.: Граница, 2005. 304 с.
3. Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика. СПб.: Златоуст, 2008. 236 с.
4. Лебединский С.И., Гончар Г.Г. Русский язык как иностранный. Мн., 2011. 402 с.
5. Миллер Л.В., Политова Л.В. Жили-Были... СПб.: Златоуст, 2007. 200 с.
6. «Образование на русском» интернет-портал. Электронный ресурс.URL: www.pushkininstitute.ru Дата обращения 30.04.2018.

НЕКОТОРЫЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗГОВОРНОЙ ПРАКТИКЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УНИВЕРСИТЕТЕ ЮВЯСКЮЛЯ

АЛЕКСЕЙ ЛОБСКИЙ

e-mail: alexei.lobski@juu.fi

(Финляндия, Университет Ювяскюля,)

Аннотация: В статье говорится о принципах организации курсов по развитию навыков русской устной речи в финском университете. Одной из главных задач таких курсов является подготовка студентов к языковой практике в России. Ограниченное количество часов требует использования максимально эффективных форм обучения, которые базируются на общих принципах финской педагогики, коммуникативном подходе и современных тенденциях развития русского языка.

Ключевые слова: Русский язык, языковая практика, навыки устной речи, финская педагогика

SOME PRINCIPLES OF CONVERSATIONAL LESSONS WHEN GREATION JYVÄSKYLÄ UNIVERSITY

Abstract: The article deals with the principles of organizing courses for the development of skills of Russian oral speech at a Finnish university. One of the

main tasks of such courses is to prepare students for language practice in Russia. A limited number of hours requires the use of the most effective forms of education, which are based on the general principles of Finnish pedagogy, the communicative approach and modern trends in the development of the Russian language.

Key words: Russian, language practice, oral skills, Finnish pedagogy

Студенты университета Ювяскюля, изучающие русский в качестве главного предмета, проходят языковую практику в России, в Тверском университете в начале второго года обучения. Языковая практика длится весь осенний семестр и является самой продолжительная обязательной практикой, организуемой для финских студентов-русистов. Доминирующей формой работы во время языковой практики является устное общение между преподавателем и студентом. Поэтому одной из главных задач становится вопрос об овладении студентами навыками устной речи до поездки в Тверь. В данной статье рассматриваются некоторые аспекты, которые необходимо учитывать при проведении такого рода обучения.

Возможные варианты названий курса, целью которого является развитие устных речевых навыков студентов, могут быть весьма разнообразны:

Занятия по разговорной практике,

Общий разговорный курс,

Занятия (практикум) по развитию устной речи,

Обучение устной речи / обучение связной речи,

Обучение устной форме общения и т.д.

К вышеназванному можно также причислить различные курсы по тренировке произношения. Таким образом, спектр названий такого рода курсов оказывается весьма широк. Довольно часто занятия по разговорной практике являются частью более широкой программы (например, курса устной и письменной коммуникации). Поэтому, пожалуй, можно подвергнуть некоторому сомнению целесообразность выделения занятий по

разговорной практике в отдельный курс. Так, например, даже на занятии по грамматике русского языка можно довольно активно пользоваться устной формой речи («Как называется эта часть речи?», «Это – существительное.»), причем во многих случаях это будет «естественный», вполне мотивированный диалог между преподавателем и студентом.

Как известно, выделяют четыре основных вида речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Традиционно считается, что аудирование и говорение обслуживают устную форму общения, а чтение и письмо – письменную [Васильева, 2004]. Однако в реальной речевой ситуации, как правило, говорение и аудирование (слушание, понимание устной речи) являются двумя сторонами одного процесса. Поэтому перед преподавателем возникает вопрос: насколько правомерно заниматься отдельными видами речевой деятельности в отрыве друг от друга? Тем более, что на практике в рамках занятий по развитию устной речи активно используются все виды речевой деятельности, включая чтение и письмо (предтекстовая работа, послетекстовая работа, работа со словарем, перевод слов и выражений и т.д.)

Помимо этого, в настоящее время наблюдается (в первую очередь, благодаря росту популярности социальных медиа) явное доминирование письменной формы речи над устной, что приводит к появлению новых, гибридных форм, например, к возникновению так называемой «письменной формы разговорной речи», которая опровергает традиционное представление о том, что разговорная речь имеет только устную форму существования. [Литневская, 2011]

Сегодня весьма популярно рассуждать о роботах, которые могут в будущем стать угрозой человеку, но техника уже влияет на нас, и в частности на нашу речь. Сегодня фразы «пригласите Сашу к телефону», «Кати нет на месте, что ей передать», «до тебя не дозвонится, всегда «занято», «да это моя сестра висит на телефоне» уже можно смело отнести к разряду устаревших.

Также очень часто устная речь активно взаимодействует с

невербальной коммуникацией (мимика, жесты и т.п.), а невербальная коммуникация, как известно, может передавать до шестидесяти процентов информации. («Элочка-людоедка» из известного романа Ильфа и Петрова виртуозно обходилась 30 словами. А персонажи романа Толстого «Анна Каренина» Левин и Китти «разговаривают» друг с другом при помощи мела, записывая лишь начальные буквы слов на карточном столике, и прекрасно понимают друг друга). Нужно ли и каким образом можно учитывать невербальную коммуникацию при обучении иностранному языку?

Сегодня уже является общепризнанным, что главная направленность занятий по разговорной практике – это сдвиг в сторону коммуникативности, создание на занятиях ситуаций, поддерживающих возможность спонтанного общения. Наиболее полные характеристики *коммуникативности* дает Е.И. Пассов:

Мотивированность

Целенаправленность

Личностный смысл

Речемыслительная активность

Отношение личной заинтересованности

Взаимодействие общающихся

Контактность

Ситуативность

Функциональность

Эвристичность

Содержательность

Проблемность

Новизна

Выразительность [Пассов, 2008]

Список параметров коммуникативного подхода к обучению является настолько полным и многоаспектным, что трудно не согласиться с автором. И хотя Е.И. Пассов говорит только о методике преподавания русского языка

как иностранного, но думается, что этот подход вполне применим и к любому обучению в целом. Стоит, однако, отметить, что, не учитывая общего уровня развития учащегося, несколько странно говорить о свободном владении иностранным языком. Если студент (школьник) не может связать двух слов на родном языке, то о каком «диалоге культур», о каком иноязычном образовании может идти речь в этом случае? Поэтому важен вопрос об общем уровне образования, так как обучение иностранным языкам является только частью этого процесса.

Е.И. Пассов заканчивает свое эссе словами: «Без ... государственной поддержки все наши пожелания останутся на бумаге. Точно так же, как и все старания государства поднять образование. Если государство, конечно, в этом заинтересовано» [Там же]. Так было сказано десять лет назад. Какова ситуация в России сегодня, лучше смогут прояснить коллеги, работающие в российских вузах. А я хотел бы сказать несколько слов о положении дел в соседней стране, в Финляндии.

Финская система образования уже несколько лет сохраняет лидирующие позиции в исследованиях Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (*Programme for International Student Assessment, PISA*). Не углубляясь в эту тему, хочу обозначить лишь несколько аспектов, которые обеспечивают, на мой взгляд, такие высокие показатели. В первую очередь, это роль учителя в обществе, популярность учительской профессии вообще (мало сдать вступительные экзамены, необходимо пройти еще и собеседование на готовность учиться на учителя), практическое отсутствие института репетиторства в стране (обучение должно проходить в течение школьного дня, после школы учитель и ученик должны отдыхать, а не продлевать учебный день). Учителю предоставлена большая свобода, но и одновременно на нем лежит такая же большая ответственность. Во-вторых, необходимо отметить уход финской педагогики от нормативного обучения, направленность на приближенность к реальной жизни (обучение не предметам, а «явлениям»). В Финляндии существует выражение:

ruohojuuritasolla («на уровне травы»). Когда смотришь на газон издали, то он представляется однородной зеленой массой. Но рассматривая его вблизи, можно различить и отдельные виды растений (*тимофеевку овсяницу, чину луговую, клевер и т.д.*). Такой незаметной, «тихой» работе уделяется финской школе много времени. Это повышенное внимание к разного рода мелочам: как разделить класс на группы, как начать занятие, как его закончить и т.п. (Приведу один пример деления на группы: половина учащихся рисует что-то на листке бумаги, а затем оставшиеся студенты по очереди должны выбрать рисунок, и обосновать, почему им было бы интересно поработать в паре именно с автором рисунка.) Но главным в обучении все же является постоянная вовлеченность и преподавателя, и учащегося в учебный процесс, так называемый «момент присутствия» (*läsnä oleminen*).

В программе кафедры русского языка университета Ювяскюля представлены только два собственно разговорных курса. Причем один из них интегрирован в программу более широкого курса, который называется *Введение в русский язык*. Остальные части курса - это понимание устной и письменной речи, а также занятия в лингафонном кабинете. Разговорный курс построен так, что основные темы курса совпадают с темами занятий курса по пониманию устной и письменной речи. Таким образом, вышеназванный курс по чтению и пониманию текстов выступает в роли подготовительных занятий для разговорного курса. Особенностью обучения является также то, что стартовый уровень студентов очень и очень разный. К этому необходимо добавить, что в финской системе образования практически отсутствует устная форма сдачи экзаменов, большинство экзаменов проходит в письменной форме (это создает дополнительные трудности при обучении разговорной практике). В связи с вышесказанным становится понятно, почему оценивание курса по устной речи является делом довольно сложным. Что должен оценивать преподаватель? Словарный запас? Владение определенными фразами? Активность работы во время курса? Процесс развития студента от старта до финиша курса? Потенциальный уровень

студента? Уровень говорения (традиционное деление на говорение, письмо, чтение, аудирование). Поэтому в Финляндии практикуется привлечение самих студентов к участию в оценивании своей работы, содержания и структуры курса, а также и работы преподавателя.

Двух названных курсов для полноценного развития навыков устной речи, конечно же, недостаточно. Поэтому в работе со студентами необходимо использовать максимально эффективные формы обучения. К таким можно отнести следующие: работа в парах и в микрогруппах, создание доверительной и комфортной атмосферы в аудитории, работа с аутентичным материалом (газеты, театральные афиши и билеты, рекламные тексты, объявления и т.д.), выход за рамки учебного континуума (обращение к опыту и интересам самого студента), выбор актуальных и мотивирующих тем для занятия (в сотрудничестве с учащимися).

Оба курса по развитию навыков устной речи организуются для студентов первого года обучения. Дополнительной задачей является подготовка студентов к языковой практике, которую они проходят в Тверском государственном университете. Насколько наши студенты готовы к включенному обучению в российском вузе, что нужно учесть финским преподавателям при организации учебного процесса, чтобы подготовка студентов к учебе в России (где акцент как раз делается на устной форме обучения) стала более эффективной, необходимо уже узнать у наших тверских коллег.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильева Г.М. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учебное пособие для высших учебных заведений // Г.М. Васильева, С.А. Вишнякова, Л.А. Вольская, под ред. И.П. Лысаковой. Москва: Владос. 2004. С. 51.
2. Литневская Е.И. Письменная разговорная речь: миф или реальность? // Вестник Московского университета. Серия 9. "Филология". 2011. №5. Москва. С.67-82.

3. Пассов Е.И. Русское слово в методике как путь в мир русского слова, или Есть ли у методики будущее? Научно-фантастическое эссе (вместо доклада) / XI-й Конгресс Мапрял, Варна, 17-21 сентября. Санкт-Петербург: МИРС, 2008. С.53-59.

МЕСТНОЕ СТРАНОВЕДЕНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

А.И.МАЛЬКО, Е.А.САФРОНОВА

e-mail: belrusgorki@mail.ru

УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия»

(Республика Беларусь, Горки)

Аннотация. Статья посвящена практике использования на занятиях по русскому языку как иностранному местного страноведения, что способствует повышению мотивации иностранных студентов к изучению русского языка.

Ключевые слова: лингвострановедческий аспект, активизация речевой и мыслительной деятельности, коммуникативные умения, воспитательное значение.

LOCAL GEOGRAPHY AND ITS ROLE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article is devoted to the practice of using local area studies at the lessons of Russian as a foreign language, to encourages the motivation of foreign students to study the Russian language.

Key words: linguistic-cultural aspect, activation of speech and mental activity, communication skills, educational value.

В преподавании русского языка как иностранного большое место занимает лингвострановедческий аспект методики, позволяющий знакомить иностранных учащихся с культурой страны, в которой они получают высшее образование, с достопримечательностями города, где они учатся.

Местное страноведение представляет собой своеобразную составную часть страноведения вообще. «Лингвострановедение с учетом местных условий – это конкретная реализация части общелингвострановедческих задач, диктуемых условиями обучения русскому языку в том или ином городе, крае, республике...» [Горянский, 1979:39].

Это значит, что при организации учебного процесса в группах иностранцев, обучающихся в Беларуси, при разработке учебных планов и при написании пособий необходимо учитывать не только специфику контингента учащихся, не только форму обучения, но и место обучения. Местное страноведение способствует поддержанию заинтересованности студентов в изучении языка.

В Горках, в УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», ведется подготовка иностранных студентов с 1962 года и русистами накоплен большой опыт использования местного страноведения в обучении иностранных граждан русскому языку. Для обеспечения учебного процесса с привлечением страноведческого материала преподавателями кафедры лингвистических дисциплин создано пособие «Русский язык как иностранный. Знакомимся с Беларусью», в которые включены и лексические темы «Горки», «БГСХА», «Ленино», сопровождаемые системой предтекстовых и послетекстовых упражнений, имеющих коммуникативную направленность.

Иностранцы, прибыв в Горки, конечно, проявляют интерес к истории города, его прошлому и настоящему. А история Горок очень интересная, насыщенная разными событиями. Впервые город упоминается как большой торговый центр в документах «Литовской метрики» в середине 16 века, когда белорусские земли входили в состав ВКЛ, в 1861 году получил статус города.

Во время Северной войны России со Швецией в Горках в 1708 году больше месяца находился русский царь Петр I. Холм, где располагались русские войска, и сейчас называют Петровой горкой. Недавно был установлен памятный знак в честь этого события. Сейчас на том месте построены районная поликлиника и больница.

В 1836 году было решено основать в городе Горы-Горецкую земледельческую школу. 30 мая 1837 года состоялась закладка главного корпуса школы, приуроченная к 165-летию со дня рождения Петра I. Торжественное открытие школы состоялось 15 августа 1840 года как раз около того корпуса, в котором сейчас находится факультет международных связей и довузовской подготовки, кафедра лингвистических дисциплин. Студенты узнают, что этот корпус – одно из трех зданий, построенных до 1840 года под руководством итальянского архитектора Анжело Кампиони.

Интересна и такая историческая деталь. На торжествах по случаю открытия земледельческой школы присутствовало около 400 человек: чиновники, преподаватели, горожане, жители окрестных деревень. Среди присутствующих не было только главных участников торжества – учащихся школы. Присланные из бедных крестьянских семей, они были так плохо одеты, что их нельзя было допустить на торжественное собрание. В первые годы школа испытывала значительные трудности с набором учащихся. В первый год было принято только 7 человек, но через четыре года их было уже 116. В 1848 году высший разряд школы был преобразован в земледельческий институт – первое в России и третье в Европе высшее сельскохозяйственное учебное заведение.

Студенты института в Горках участвовали в восстании под руководством Кастуся Калиновского. В 1864 году, после поражения восстания, институт был закрыт. Продолжали работать только земледельческое и ремесленное училища, землемерно-таксаторские классы.

В музее академии, в Горецком историко-этнографическом музее, а также из рассказов преподавателя русского языка во время экскурсий по

территории академии и Горок студенты узнают и о революционных событиях, которые происходили в городе и с которыми связано возникновение названий некоторых улиц. Во время первой русской революции в Горках происходили активные революционные выступления. В память о революционерах Петре Бруцере и Фоме Ерофееве, погибших на демонстрации 16 января 1905 года, одна из улиц города называется Бруцерово-Ерофеевская. Студенты интересуются, почему город называется Горки, а железнодорожная станция в Горках – Погодино, и узнают, что это название дано в честь командира красногвардейцев Демьяна Погодина, который погиб в 28 лет в 1917 году.

В годы гражданской войны многие уроженцы Горок и района проявили мужество и героизм в борьбе с контрреволюцией и иностранной интервенцией. Среди них далеко за пределами района известно имя М. С. Мандрикова, который был председателем первого революционного комитета на Чукотке и трагически погиб в борьбе с контрреволюцией.

Во время Великой Отечественной войны Горки 3 года находились в оккупации. Многие студенты и преподаватели академии, жители города ушли на фронт, стали подпольщиками, сражались в партизанских отрядах. Тысячи уроженцев Горецкого района награждены боевыми орденами и медалями, а шести из них было присвоено звание Героя Советского Союза.

В центре города установлен бюст Ивана Игнатьевича Якубовского, военачальника, Маршала Советского Союза, дважды Героя Советского Союза, Героя ЧССР, белоруса по национальности, который родился в деревне Зайцево Горецкого района, в трех километрах от Горок, в крестьянской семье. Во время Великой Отечественной войны И. И. Якубовский участвовал в обороне Москвы, Беларуси, в Сталинградской битве, Курской битве, Львовско-Сандомирской и Берлинской операциях и др. Отличался выдающимся личным мужеством, мастерством принятия нестандартных решений, умением действовать самостоятельно. В годы войны несколько раз был ранен, горел в танке. В послевоенное время был

командиром разных подразделений, Главнокомандующим группы советских войск в Германии. Умер в 1976 году. Похоронен на Красной площади у Кремлевской Стены.

Происходит и знакомство студентов-иностранцев с экономической жизнью города, государственными учреждениями, общественными организациями, культурой, просвещением. Студенты узнают, что здесь работают такие заводы, как «Прима», завод железобетонных изделий, льнозавод, маслосырзавод, хлебозавод, завод напитков, множество магазинов, работают рестораны, кафе, в которых жители города могут отдохнуть, послушать музыку, посмотреть выступления артистов, потанцевать.

Страноведческая работа осуществляется в самых различных формах. Здесь и беседы о городе и интересных местах в нем, использование литературы краеведческого характера, работа над печатными и звучащими учебными текстами, применение местного краеведческого материала для создания учебно-речевых ситуаций, подготовка презентаций о Горках, академии, природе.

Преподавателями русского языка как иностранного проводится также большая страноведческая работа во внеучебное время. Это в первую очередь организация экскурсий. Со студентами академии проводятся экскурсии в Горецкий историко-этнографический музей, на выставки, в школу ремесел, конноспортивную школу, на большой рыбокомплекс, построенный в 2012 году, в музей польско-советской дружбы в агрогородке Ленино, в академический ботанический сад и дендрологический парк.

Страноведение стимулирует активизацию речевой и мыслительной деятельности студентов, помогает обогащению словарного запаса, расширяет рамки речевых ситуаций. Страноведческий материал способствует становлению коммуникативных умений в разных сферах общения. Усвоение разнообразной информации о стране и городе, где учатся иностранные студенты, помогает адекватному восприятию ими окружающей

действительности. Поэтому преподавание русского языка как иностранного предполагает страноведческую аспектизацию, которая осуществляется как процесс формирования страноведческой компетенции учащихся.

Лингвострановедение обеспечивает иностранного учащегося страноведческими сведениями, необходимыми и достаточными для адекватной коммуникации. В связи с осуществлением принципа активной коммуникации в подаче материала необходима система заданий и активизации речевой деятельности учащихся. Эта система должна быть направлена на активизацию мыслительной деятельности, носить проблемный характер, учитывать будущую специальность обучающихся и реалии родной для них культуры.

Введение элементов родной для студентов культуры оживляет урок, способствует росту мотивации, положительно влияет на процесс формирования речевых навыков и умений. Опираясь на прием сопоставления фактов двух культур, преподаватель обращается к уже имеющимся знаниям и опыту обучающихся, что ведет к оптимизации процесса обучения русскому языку, а также стимулирует учащихся к самостоятельному творчеству.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горянский, В. Д. Вопросы местного страноведения как составная часть лингвострановедческого аспекта преподавания / В. Д. Горянский // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Сб. научно-методических статей. М.: Русский язык, 1979. С. 39–44.
2. Русский язык как иностранный. Знакомимся с Беларусью. Пособие для иностранных студентов // А. И. Малько, Н. Т. Антонович, С. П. До-бижи, Е. А. Сафронова. Горки: БГСХА, 2017. 98 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ БИЛИНГВАМ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

Е.П.РОЖНОВА

e-mail: epr27@mail.ru

Тверской государственный университет
(Россия, Тверь)

Аннотация: Как показывает практика, среди контингента студентов групп довузовского обучения происходят серьёзные изменения. Связано это, в первую очередь, с качественным обновлением состава учащихся на начальном этапе. А это ведёт к необходимости поиска новых форм и методов обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: методика РКИ на довузовском этапе, билингв, билингвальный, навыки письменной речи, навыки устной речи, говорение, мотивация.

FEATURES OF TEACHING RCT BILINGUALS AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE

Abstract: As practice shows, in groups of pre-University training there are serious changes. This is primarily due to the qualitative renewal of the composition of students at the initial stage. This leads to the need to search for new forms and methods of teaching Russian as a foreign language .

Key words: RCT technique at the pre-University stage, bilingual, bilingual, writing skills, oral speech skills, speaking. motivation.

Как показывает практика, на довузовском этапе раньше учились студенты, которые ставили перед собой цель – выучить русский язык, чтобы дальше учиться и жить в России. Сейчас эта тенденция сохраняется, но появилась и новая тенденция. На сегодняшний день в группы довузовского обучения приходят иностранцы, которые уже в определённой степени владеют русским языком. Студентов-билингвов становится всё больше и

больше. И этот факт отрицать нельзя. А значит, должны быть задействованы несколько иные подходы в методике обучения РКИ на этапе довузовского обучения.

Студентов-билинггов можно разбить на две группы. К первой группе мы отнесём выходцев из стран бывшего Советского Союза. Ко второй группе – представителей стран Дальнего Зарубежья, имеющих русские корни, либо самостоятельно изучавших русский язык дома. Численность студентов второй группы растёт с каждым годом, но медленно. А вот численность первой группы увеличивается из года в год с молниеносной быстротой. И этому способствует ряд причин.

Во времена существования СССР русский язык был признан официальным на территории всех Среднеазиатских республик. Его преподавание в школах считалось обязательным и велось на высоком уровне. В столицах союзных республик русских школ, как правило, насчитывалось больше, чем национальных школ. Это было продиктовано требованием времени: численность русского населения в столицах составляла высокий процент от всего числа. Были созданы мощные методические школы, научно-исследовательские институты, которые разрабатывали методики преподавания русского языка и литературы в национальной аудитории.

В постсоветском пространстве картина резко меняется. В Туркмении, например, (студенты этой национальности составляют подавляющее большинство в группах довузовского обучения) этнический состав в 1992 г. выглядел следующим образом: туркмены (72%), русские (12%), узбеки (9%), казахи, татары, украинцы, азербайджанцы, армяне (7%). В 1995 г. национальный состав Туркмении по оценкам российских и западных демографов изменился в сторону увеличения титульного населения и сокращения доли русскоязычного населения: туркмены - 77%, узбеки - 9,2%, русские - 6,7%, казахи - 2%, другие - 5,1% . [Виноградов, 2009]

Вещание ОРТ в Туркменистане теперь составляет 2 часа в день. На русском языке издается одна газета - «Нейтральный Туркменистан». В

Туркменистан не доставляются российские газеты и журналы. 16 июля 2002 г. был запрещен ввоз в Туркменистан всех российских периодических изданий. С июля 2004 г. туркменская сторона, ссылаясь на технические причины, прекратила ретрансляцию программ радиостанции «Маяк».[Кудоярова, 2009]

С 1 сентября 2002 г. все 49 русско-туркменских школ страны преобразованы в туркменские, а количество русскоязычных классов в них сокращено до одного в каждой школе. В настоящее время осталась единственная российско-туркменская школа им. А.С. Пушкина в Ашхабаде, созданная в 2000 г. на основе договоренностей между президентами В.В. Путиным и С.А. Ниязовым и дающая полноценное 11-летнее образование по российской программе. После ее окончания выпускники могут продолжать свое образование в России. Однако эта школа давно переполнена и работает на пределе своих возможностей. Как отмечают в РИА Новости: «Есть одна школа в Ашхабаде, но она элитная, попасть туда крайне сложно».[3] Значит всё-таки русский язык нужен, раз на него «есть спрос» Студенты рассказывают, что в Дашогузе русский язык в школе преподают два раза в неделю. Именно поэтому студенты-туркмены в подавляющем большинстве могут читать на русском языке. Другие навыки у них не сформированы: не владеют навыками письменной речи, не могут построить монологическое высказывание на заданную тему, отсутствует знание грамматики.

В стране нет филиалов российских вузов. В Туркменистане практически не осталось вузов, готовящих преподавателей русского языка и литературы для старших классов средних школ и высших учебных заведений, за исключением небольшого отделения в пединституте г. Туркменабата, выпускающего ежегодно всего 5-6 специалистов по русскому языку и литературе. [Мамедов, 2007]

И всё же, молодёжь охотно едет в Россию. Почему? Каковы причины? Во-первых, поступить в вузы Туркменистана невозможно без денег. У нас учатся студенты, которые два-три года подряд поступали, но безрезультатно.

В России студенты-иностранцы тоже учатся платно, но цена за обучение строго фиксирована. Во-вторых, всем известно, что в мусульманских странах, когда девушку выдают замуж, за неё семья жениха платит калым. Калым удваивается, если девушка получила или получает высшее образование. В-третьих, после второго курса за обучение девушки платят родители жениха и невесты пополам. Поэтому учиться в России стало делом престижным и прибыльным.

И ещё один факт нельзя обойти вниманием. Почти все студенты из стран Средней Азии уже имеют родственников, живущих в России, которые берутся всецело помогать молодым людям, поддерживать их морально и материально. Эти родственники, как правило, хорошо владеют русским языком, так как давно живут в России и работают здесь.

Хотелось бы остановиться ещё на одной особенности в обучении билингвов. Существует такая поговорка: «Учить нетрудно, трудно переучивать». Это как раз и относится к данным учащимся. Навыки, которые были сформированы у них ранее, оказываются настолько прочными, что порой невозможно исправить, «стереть» какие-то ошибки или неточности. Как правило, ответы у студентов одни и те же: «Нас так учили!» или «Мой преподаватель был русским, поэтому он не мог ошибиться!» и т.д. В этой связи вспоминается фрагмент из советского фильма об одной азиатской школе. Преподаватель объясняет детям названия дней недели: «Всё очень просто! Вторник – второй день, среда – средний день недели, четверг – четвёртый, пятница – пятый». Любознательные дети спрашивают его: «А как называется шестой день недели?» Преподаватель немного подумал и ответил: «Шестница!»

Вторая группа студентов-билингвов возникла исторически. Как правило, один из родителей является русским и после заключения брака живёт за границей. Частыми являются и такие случаи, когда родители учились в своё время в Советском Союзе, поэтому хорошо знают русский язык, которому учат своих детей. У них самые тёплые воспоминания о

советской системе образования. Поскольку Советского Союза сейчас нет, то их дети должны учиться в России. У студентов-билингвов из этой среды есть одна общая черта: они хорошо владеют навыками устной речи и аудирования, но совсем не знают грамматики и не умеют читать и писать. На первом занятии они просят преподавателя научить их писать. Как правило, это единственное требование, а остальное им кажется не главным. Именно поэтому преподавателю приходится подстраиваться под таких учащихся в группе и искать новые формы и методы работы уже на этапе довузовского обучения. По законам методики РКИ необходимо сформировать отдельную группу для студентов-билингвов. Однако в реальной действительности таких студентов насчитывается всего один или два на всю группу.

В настоящий момент видится два пути решения проблемы. Во-первых, стоит увеличить количество индивидуальных занятий. Во-вторых, преподавателю, на наш взгляд, нужно ориентироваться на самого сильного в группе студента – билингва.

Хотелось бы привести пример из собственной практики. Молодой человек, окончивший школу в Сирии, имеющий русскую мать и отца-араба, приехал в Россию с целью учиться в одном из российских вузов. Он прекрасно владеет навыками устной речи, но совершенно не знает грамматики, не умеет писать, у него не сформирован навык чтения. Все требования учащегося сводились к следующему: «Научите меня писать! А остальное мне не нужно». В связи с этим вспоминается утверждение ведущих учёных, например В.Г. Костомарова, о том, что «письменная речь в преподавании русского языка может рассматриваться как методическое средство обучения другим видам речевой деятельности на русском языке».

[Костомаров, 1984]

В данной ситуации преподаватель решает уделить максимум внимания письму. Результат оказался положительным; студенты всей группы через письмо научились быстрее читать, говорить, быстрее освоили навыки грамматики и фонетики. Конфликт, который сначала возник между

студентами, постепенно исчез. Все учащиеся работали с одинаковой заинтересованностью.

Таким образом, в реальной действительности становится всё больше групп, в которых наряду с обычным контингентом учащихся появляются студенты, в той или иной степени уже владеющие русским языком. И перед методистами встаёт глобальная задача – найти эффективные способы решения проблем преподавания русского языка как иностранного в подобных группах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М. 1984
2. Виноградов А.В. О состоянии русскоязычного образования в Туркменистане: www.prometeus.nsc.ru
3. РИА Новости <https://ria.ru/world/20180422/1519094484.html>
4. Кудоярова Т.В. Русский язык в современной образовательной среде стран СНГ и Балтии: Автореф. дисс. ... канд. педагогич. наук. М. 2009.
5. Мамедов Б.Б. Функционирование русского языка в Туркменистане // Материалы международной научно-практической конференции специалистов-филологов и преподавателей-русистов по проблемам функционирования, преподавания и продвижения русского языка за рубежом. М.: Федеральное агентство по образованию; Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2007
6. Материалы международного семинара для преподавателей русского языка государств — участников СНГ и стран Балтии. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2006.
7. Русский язык в новых независимых государствах: результаты комплексного исследования. М.: Фонд «Наследие Евразии», 2008.

8. Хуторской А.В. Образовательное пространство СНГ — проблема сравнительной педагогики. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2006.

ЛИНГВОКУЛЬТУРА ИЛИ «ЯЗЫКУЛЬТУРА»?

М.И. САВИНОВА

e-mail: olmahon@mail.ru

Военная академия воздушно-космической обороны
им. Маршала Советского Союза Г. К. Жукова (ВА ВКО)
(Россия, Тверь)

Аннотация. В статье говорится о необходимости переориентации методик обучения языку в связи с требованиями современного мира: целью должно стать формирование полноценной вторичной языковой личности.

Ключевые слова: коммуникация; лингвокультура; вторичная языковая личность; языковой знак.

LINGUOCULTURE OR «LANGUAGE CULTURE»?

Abstract. The article deals with the necessity of reorientation of language teaching methods in accordance with the requirements of the modern world: the goal should be the formation of a full-fledged secondary linguistic personality.

Key words: communication; linguoculture; secondary linguistic personality; language sign.

Что значит «обучить языку»? Дать необходимый минимум лексических единиц, предложить выучить грамматические парадигмы и показать некоторое количество их сопряжений в синтаксических конструкциях? Научить слышать вопросы в типовых коммуникативных ситуациях и отвечать на них? Научить находить главную информацию в тексте и

пересказывать его? Разумеется, все перечисленное является составными элементами обучения языку, но никак не его целью. К сожалению, в ситуации современных требований к организации и контролю образовательного процесса преподаватели часто за формой теряют содержание.

С нашей точки зрения, целью обучения языку (и русскому языку как иностранному в том числе) является формирование вторичной языковой личности. Напомним, что в структуре языковой личности Ю.Н. Караулов выделяет три уровня: вербально-семантический, лингвокогнитивный (тезаурусный) и мотивационный (прагматический) [Караулов, 1987: 53]. Единицы первого уровня – это слова, единицы второго уровня – понятия, идеи, концепты, репрезентирующие картину мира данного языка, а единицы третьего уровня – коммуникативно-значимые элементы, указывающие на потребности данного носителя. С такой ориентированностью обучения человек получает изучаемый им язык как полноценное средство реальной коммуникации, то есть он может развивать свои коммуникативные навыки и выстраивать нужные связи между абстрактным и конкретным.

Однако в условиях неязыкового вуза (а таких большинство) этот подход представляется излишней роскошью. Русский язык здесь воспринимается лишь в качестве средства овладения специальностью. И преподаватель русского языка как иностранного концентрирует свои усилия, условно говоря, на работе в границах первого уровня языковой личности. На начальном этапе обучающиеся активно усваивают структурно-системные связи языка в параметрах, предполагающих решение конкретных коммуникативных задач. Но рано или поздно все обучающиеся начинают задавать вопросы, ответы на которые лежат за пределами вербально-семантического уровня. Например, почему правильно *«разговаривать по телефону»*, *«разговаривать по Скайпу»*, но *«разговаривать в Вотсапе»*, *«разговаривать в Вайбере»*? Или почему с объектом в дательном падеже употребляется видовая пара *«говорить / сказать»*, а с объектом в

творительном падеже – видовая пара «говорить / поговорить»? Преподаватель понимает, что причиной использования разных грамматических конструкций является принципиально различное восприятие данных объектов реальности носителями языка. Но как это объяснить обучающимся? И нужно ли вообще тратить на это время? Не проще ли сказать «Запомните!»?

К тому же процессы семантизации не так просты, как кажется на первый взгляд. В семиотике язык – это знаковая система, а слово – знак, имеющий трехчленную структуру: план выражения, план содержания и отношение между планом выражения и планом содержания. Таким образом, любая коммуникация представляет собой процесс кодировки / декодировки (семантизации / осмысливания), осложненный различными контекстами. Как отмечает В.А. Миловидов, значение зафиксировано «в уже существующих текстах (мы учим язык не по словарям и грамматическим справочникам, а в процессе речевой практики, то есть в процессе обмена текстами)» [Миловидов, 2000: 18]. Здесь необходимо обозначить, что текст понимается в самом широком смысле. Отсюда следует, что «в речевой практике значение и смысл – не статичные, зафиксированные раз и навсегда феномены. Они характеризуются известной динамикой» [Там же].

Итак, смысл подвижен и окказионален, а план содержания определяет план выражения в структуре знака. Обучающемуся трудно выбрать правильный вариант там, где нет ясных ориентиров. Когда он может это сделать, говорят, что у него есть языковая интуиция. Это понятие достаточно трудно поддается четкому определению. Но с нашей точки зрения, языковая интуиция является признаком сформированной вторичной языковой личности.

Е.И. Пассов пишет о том, что «язык человека – уникальное явление, которое само по себе как система представляет специфический мир и которое способно порождать сложный мир. Мир языка – многоуровневое

(разноуровневое), многоплоскостное и многомерное пространство» [Пассов, 2017: 393].

Процесс обучения языку всегда приводит к формированию вторичной языковой личности. В оптимальном варианте преподаватель должен иметь это своей целью и задавать необходимые ориентиры. В противном случае в качестве точек отсчета обучающимся могут быть использованы любые категории, вне зависимости от их культурной, этической и эстетической ценности, поскольку процесс формирования является естественным. Его можно игнорировать и ограничивать, но это приведет только к мутации.

Отсюда следует необходимость увеличения культурного компонента в обучении языку, поскольку именно он формирует второй и задает третий уровни языковой личности. Казалось бы, о лингвокультурологии написано достаточно большое количество исследований, а лингвокультурная составляющая является необходимым элементом каждого урока. Однако с нашей точки зрения, на сегодняшний день термин «лингвокультура» понимается несколько упрощенно. Если говорить о лингвокультуре русского языка, то она ассоциируется с Пушкиным, Масленицей, сарафанами и т.п. Лингвокультурный компонент обучения сегодня трактуется как знакомство с традициями, национальными блюдами, праздниками и т.п. Для его освоения выделяется отдельное время. Конечно, ценность таких занятий огромна. Но это то, что лежит на поверхности.

С нашей точки зрения, лингвокультурный компонент всегда включен в любой элемент занятия по русскому языку как иностранному, в любую грамматическую тему. Например, преподаватель входит в класс и говорит: «Доброе утро!». Почему «доброе»? Почему не «хорошее», как в немецком или арабском языках?

В силу этого мы согласны с Е.И. Пассовым, который предлагает ввести новый термин «языкультура», подчеркивающий единство языка и культуры, где «ведущим компонентом в функциональном плане (в аспекте овладения) является культура» [Пассов, 2017: 394].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. М.: Наука, 1987. 261 с.
2. Миловидов В.А. От семиотики текста к семиотике дискурса: Пособие по спецкурсу / В.А. Миловидов. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2000. 98 с.
3. Пассов Е.И. Образование и методика: от сущего к должному / Е.И. Пассов // Вестник Российского университета дружбы народов Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. Т.15. №4. С. 389 –413.

«СЛОВО ГОДА - 2017» КАК ОТРАЖЕНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

С.С.ХРОМОВ

e-mail: chelovek653@mail.ru,

Московский политехнический университет

(Россия, Москва)

Аннотация: Настоящая статья посвящена анализу поликультурной билингвальной ситуации в современном российском социуме и ее отражению в конкурсе «Слово года-2017» на примере номинаций «Слово года», «Фраза года (выражение года)», «Антязык», «Протологизм». В ней выделяются общие характеристики «слов года»: и фраз года: политизированность, актуальность, новизна, экспрессивность, соотнесенность с конкретной «живой» политической ситуацией, прецедентность; а также показывается соотношение заимствованной (американизированной) и русской лексики, отражение в лексике года своеобразной поликультурной ситуации в современном российском социуме. Автор также знакомит слушателей с результатами психолингвистического эксперимента среди российских студентов по восприятию слов и фраз года и их интерпретации.

Ключевые слова: слово года, фраза года, билингвизм, поликультурная ситуация в России

«WORD OF THE YEAR 2017» AS A REFLECTION OF THE BILINGUAL MULTICULTURAL SITUATION IN MODERN RUSSIA

Abstract: The article is devoted to the analysis of multicultural bilingual situation in modern Russia and its reflection in the traditional contest «Word of the year 2017» divided into the following nominations: word of the year, phrase of the year, word of anti-language, protologism. The author singles out the characteristics of the words and the phrases of the year 2017: the politicization of the vocabulary, relevance, novelty, expressiveness, precedent character, correlation with the present living political situation. The author shows the correlation between Russian words and borrowing words (American), he considers how the words reflect the unique multicultural situation in modern Russia. The author also acquaints the audience with the results of the experiment he conducted with the students devoted to their reaction to the words of the year 2017.

Key words: word of the year 2017, phrase of the year 2017, bilingualism, multicultural situation in Russia

Как известно, конкурс «Слово года» ежегодно организуют многие страны. Впервые акция под названием «Слово года» была проведена в Германии в 1971 году, а естественно языком, для которого было определено слово года, стал немецкий. Вскоре этот конкурс постепенно стал проводиться во многих странах мира. Наша страна не исключение. В России он проводится регулярно с 2007 года по настоящее время. Суть этой культурологической акции заключается в поиске ключевых слов и словосочетаний, которые стали знаковыми и наиболее употребительными в том или ином национальном языке в данном году. В 2017 году она проводилась по следующим основным номинациям: слово года; выражение года; антиязык.

Давайте сначала ретроспективно посмотрим, какая лексика попадала в список «слов года», начиная с 2007 года?

Таблица 1.

«Слова года» в России с 2007 г. по 2017 г.

№	год	Слово года
1.	2007	гламур
2.	2008	кризис
3.	2009	перезагрузка
4.	2010	огнеборцы
5.	2011	полиция
6.	2012	Болотная
7.	2013	госдура
8.	2014	крымнаш
9.	2015	беженцы
10.	2016	брекзит
11.	2017	реновация

А теперь проанализируем результаты конкурса в 2017 году. Итак, в главной номинации «слово года» 2017 г. победило слово «реновация» – московская программа по сносу малоэтажного жилья. На втором месте – биткойн, единица криптовалюты, на третьем – «хайп» – шумиха вокруг чего-то, что на самом деле не стоит такого внимания. Кроме того, в список из десяти главных слов попали: «токсичный», «баттл», «допинг», «криптовалюта», «фейк», «безвиз» и «домогательство/харассмент».

Фразой года признали название фильма-расследования Алексея Навального «Он вам не Димон». В номинации «Антязык» – язык лжи, ненависти и пропаганды – победило сочетание «иностранный агент». А главным новым словом года (его ещё называют *протологизмом*) стало

существительное «домогант» – то есть тот, кто занимается харрасментом. Нужно пояснить, что протологизм – это авторский неологизм, и всего Экспертный совет при Центре творческого развития русского языка выбрал топ-15 таких слов, где второе место получило слово «гоп-политика», а третье – «зломенитый». А в сам этот экспертный совет входят писатели, лингвисты, журналисты, филологи, режиссёры, философы, культурологи. И уже много лет конкурс «Слово года» курирует профессор русской литературы из университета Эмори в США, известный филолог, культуролог, профессор, создатель многих творческих проектов Михаил Эпштейн.

Вернёмся к номинации «слово года». Сколько же всего было предложено слов-кандидатов, которые потом могли попасть в заветную десятку? Всего таких слов набралось около 200. Требования к ним были жесткими: не просто новизна и актуальность, а отражение в слове, как говорят историки, текущего исторического момента, такие слова должны быть, что называется, на слуху и на языке. Однако надо честно признаться, далеко не все слова из перечисленных известны многим нашим гражданам. Кстати, доказательством этого стал тест, размещенный на одном из Интернет-порталов, который так и называется «Знаете ли вы значения русских слов года?», название которого говорит само за себя.

Для меня, например, до сегодняшнего дня загадкой было слово «баттл». Может, потому, что я не увлекаюсь рэпом? Здесь это слово употребляется совсем не в значении «битва», «сражение», то есть оно связано не с войнами и военными битвами, а с определенным видом творчества - рэпом, который стал популярным в России в последнее время. Кстати, баттлы среди рэперов стали так популярны, что от этого слова уже образовался глагол баттлить, который можно встретить даже в заголовках популярных российских газет.

А теперь давайте посмотрим, насколько слова года, несмотря на свою популярность, понятны широкому кругу читателей и слушателей. Для этого я провел небольшой социологический опрос среди своих родственников и

знакомых. Называл слово из списка и ждал реакции собеседника. Могу кратко описать свою аудиторию: люди среднего поколения с высшим образованием, но не владеющие активно английским языком. Думаю, эта часть общества вполне представительна. Каковы же его результаты?

Действительно, первое слово - «реновация» - по праву лидирует в списке. Я услышал такой ответ: «кто ж его не знает?!» Какие же слова узнавали так же быстро, как и слово «реновация»? Это прилагательное «токсичный» (правда, и это важно: узнавали его не в том значении, в котором оно живет в социальных сетях!), существительные «допинг», «безвиз», «домогательство». О существительном *допинг* говорили примерно так: ну, тут всё понятно, ясно, о чем идет речь. Не было затруднений, несмотря на новизну, у существительного «криптовалюта». Все говорили, что это «виртуальные деньги», «что-то связанное с валютой, деньгами». Слово «фейк» сначала вызывало заминку. Но немного подумав, собеседники ссылались на фейковые страницы в Интернете. А когда я всё же стал допытываться, что же это такое, услышал в ответ: фейковая – значит ненастоящая. Интересной была реакция на существительное «хайп». Мне сказали так: это слэнг, слово на слуху и на языке, но ответить не смогли. И только посмотрев толкование слова в Интернете, мои собеседники ответили: навязчивая реклама.

Другая группа слов, включала такие, которые вызвали полное непонимание? Это два существительных: баттл и харассмент. Интересно, что английское заимствование «харассмент» даже в списке из 10 слов идёт в связке с его русским эквивалентом – «домогательством».

Теперь давайте рассмотрим наши слова-победители поподробнее. Начнем с существительного «реновация». Это слово уже зафиксировано в двух словарях: в орфографическом (здесь дается его правописание с указанием ударения на третьем слоге) и в Большом толковом словаре русского языка под редакцией Сергея Александровича Кузнецова, последнее издание которого датируется 2014 годом.

РЕНОВАЦИЯ, -и; *ж.* [лат. *renovatio* - обновление, возобновление]
Экон. Процесс обновления, замещения выбывающих в результате физического и морального износа элементов основных производственных фондов новыми. <**Реновационный**, -ая, -ое. *Р. процесс. Р-ая перестройка промышленности.*

Большой толковый словарь русского языка

Но мы видим, что, кроме указанного, у этого слова буквально за последнее время появилось новое значение, которое сейчас известно многим. Оно связано с программой реновации жилья, которое проводится правительством Москвы. В словарях это значение еще не зафиксировано. Но на одном из официальных сайтов в Интернете я прочитал следующее, с моей точки зрения, толковое определение.

Программа реновации жилья в Москве — программа правительства Москвы, направленная на расселение и снос ветхого малоэтажного жилого фонда, построенного в 1957—1968 годах, и новое строительство на освободившейся территории. Программа рассчитана на 15 лет, по результатам голосования москвичей в неё войдёт более 5 тысяч домов.

[https://ru.wikipedia.org/wiki/Программа_реновации_жилья_в_Москве_\(2017\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Программа_реновации_жилья_в_Москве_(2017)).

А вот следующие два слова я бы объединил тематически. Это *биткоин* и *криптовалюта*. Ни в одном толковом словаре вы не найдете ответа, что они значат, потому что эти два заимствования ворвались в русский язык стремительно, внезапно, и их еще не успели зафиксировать. Они широко употребляются в финансовой сфере, а всё, что имеет отношение к деньгам, сразу становится интересно многим. Тем более что обозначают эти слова совершенно новый феномен. Но как объяснить значение слова *биткоин* простыми словами? Начнём с перевода.

Термин «биткоин» заимствован из английского языка. Он образован из двух слов: *bit* (минимальная единица компьютерной памяти) и *coin* (монета). Биткоин – это виртуальные электронные денежные средства. Кстати, терминологическое, финансовое определение *биткоина* найти легко,

но оно нам, неспециалистам, вряд ли поможет. Долго я бороздил пространство Интернета, пока на одном из сайтов не прочитал следующее толкование. По-моему, оно нам подходит.

Биткóйн, или **биткóин** (англ. *Bitcoin*, от *bit* — «бит» и *coin* — «монета»), — пиринговая платежная система, использующая одноимённую единицу для учёта операций. Для обеспечения функционирования и защиты системы используются криптографические методы, но при этом вся информация о транзакциях между адресами системы доступна в открытом виде.

<https://ru.wikipedia.org/wiki/Биткойн>.

Кстати, существительное «*биткойн*» довольно быстро адаптировался в грамматической системе современного русского языка: это слово легко склоняется по падежам: биткойна, биткойну, биткойном, о биткойне.

Следующий победитель – сложное слово «криптовалюта» - состоит из двух частей. Первая *крипт* происходит от греческого *криптос*, что значит «скрытый, тайный». Эта часть встречается также в таких, давно существующих у нас словах, как *криптография*, что значит *тайнопись*, *криптограмма* – *зашифрованное послание*. А толкование слова криптовалюта тоже удалось найти только в Интернете.

Криптовалюта — разновидность цифровой валюты, создание и контроль за которой базируются на криптографических методах. Как правило, учёт **криптовалют** децентрализован.

ru.wikipedia.org

Еще одно слово из списка номинантов - «фейк» - многозначно. Оно было заимствовано недавно из английского языка, и сначала употреблялось только в социальных сетях, обозначая липовой, ненастоящий сайт, портал или страницу в Интернете. Потом этим словом стали называть любые подделки, в том числе брендовой одежды.

А в словаре синонимов, размещенных на сайте www.dic.academic.ru у прилагательного «фейковый» находим 10 синонимов: фейковый – бредовый,

лживый, липовый, ложный, ненастоящий, обманчивый, подделанный, поддельный, фальсифицированный, фальшиковый.

В широком смысле слово «фейк» означает любую подделку, выдаваемую за настоящую вещь. Довольно быстро оно стало употребляться в политике и средствах массовой информации. Здесь фейком или фейковыми новостями стали называть любые фальшивые новости, распространяемые с несправедливой целью. Кстати сказать, в англоговорящих странах, по версии толкового словаря Collins Dictionary словом года было признано словосочетание «фейковые новости» (fake news). А у нас в Википедии можно прочитать следующее определение:

Сейчас существительное «фейк» вырвалось из Интернет-общения и стало активно использоваться в обыденной и даже публичной речи. Так, на официальной пресс-конференции после выборов Президента я услышал его несколько раз из уст известных политиков. Оно без труда склоняется по падежам, вслед за существительным быстро образовалось прилагательное фейковый. Причем хочу обратить внимание: прилагательное образовано с помощью типичного русского суффикса -ов и с типичными окончаниями русских прилагательных. Всё это свидетельствует о его быстрой адаптации в современном русском языке.

Самое понятное слово в нашем списке, наверное, безвиз. Оно пишется слитно, как самостоятельное слово, и образовано путем сложения предлога БЕЗ и существительного в родительном падеже – виз. Этот довольно распространенный способ образования новых слов в русском языке называется сращением. А появилось существительное безвиз в средствах массовой информации совсем недавно, когда много говорили и писали о введении безвизового режима Украины со странами Евросоюза.

«Безвиз совершил чудо. Снятие отпечатков пальцев, всегда бывшее полицейской процедурой для идентификации подозреваемых, мы воспринимаем, как ключ к свободе. Обсуждать безвиз - это обсуждать нужна ли свобода или несвобода».

Прилагательное «токсичный» давно существует в современном русском языке и зафиксировано, прежде всего, в таком значении:

«Токсичный – помета «специальное»: способный вызвать отравление. Например: токсичные вещества. От прилагательного токсичный образуется существительное токсичность. Например, большая, меньшая токсичность. Токсичность газа».

Большой толковый словарь русского языка

Но, оказывается, прилагательное «токсичный» попало в номинацию «слово года» не из-за первого, а из-за своего второго, переносного значения, которое быстро стало популярным, модным в молодежных тусовках, журналистском жаргоне. Но его не найдешь в бумажных словарях, оно зафиксировано только в Интернет портале «Слово ново»:

«Токсичный. Так говорят о человеке, начальнике – вредный, отравляющий жизнь другим, придирчивый, психологически терроризирующий коллектив, вечный хам».

www.slovonovo.ru

Этому слову посвящают целые статьи, которые называются красноречиво: «Как распознать токсичного человека?», «Кто такой токсичный человек?», «Как работать с токсичным человеком и не заразиться?» Вот что мы читаем в одной из последних публикаций МК под заголовком «История неологизмов в России»: «Вот выпрыгнуло словечко «токсичный» и идет по земле. У американцев Россия — токсичная тема в прессе. Сегодня утром разговариваю со своим редактором и слышу: «Этот автор — токсичный актив».

Пример из www.ruscorpora.ru

А на последнем месте в этом списке – английское существительное «харассмент» и его русский эквивалент домогательство. К сожалению, эти слова оказались самыми частотными, востребованными в связи с политическими скандалами в России в самое последнее время. И если бы

конкурс проводился сейчас, наверняка они бы переместились с последнего на первое или второе место. Вот как объясняется значение существительного «домогательство» в Большом толковом словаре русского языка.

«Домогательство – настойчивое, упорное стремление получить что-либо или кого-либо. Например: настойчивые домогательства. Прекратите свои домогательства. Отвергнуть чьи-либо домогательства».

Кстати, к моему удивлению, английское слово «харассмент» оказалось зафиксировано в современном Академическом орфографическом словаре. В русской орфографии его правописание копирует английский источник: в этом слове одна буква Р, две буквы С. Кстати, здесь же указаны и примеры склонения по падежам, что говорит об его активной адаптации в русском языке. В других русских словарях оно отсутствует.

Не менее конкурентноспособен и его русский эквивалент – существительное «домогательство». Это слово стало настолько модным в средствах массовой информации, что все вдруг вспомнили и глагол домогаться и даже придумали весьма странно звучащее по-русски слово «домогант»!

Однако в главной номинации победило слово «реновация» – московская программа по сносу малоэтажного жилья.

На какие же общие выводы наталкивает конкурс «Слово года - 2017»? Думаю, здесь мы солидарны с точкой зрения, выраженной в статье Пфандля Хайнриха, посвященной анализу немецких и русских слов года 2013 и 2014 гг., который отмечал, что «определение слова года – не результат научного исследования или социологического опроса, а результат анализа нововведений и вкуса людей, участвующих в этом процессе, который в каждой стране происходит по-разному – от общего всенародного голосования через многие промежуточные формы вплоть до независимого решения жюри... Возникновение новых слов и значений может рассматриваться с точки зрения языкознания, а предпочтение того или другого элемента в качестве характеристики для отрезка эпохи – факт

отчасти и субъективный. Этим и объясняется чрезвычайно пестрая картина, появляющаяся ежегодно при публикации очередных слов года, особенно, если такие слова объявляются для одной и той же страны конкурирующими группами» [Пфандль Хайнрих, 2015; 225]. Добавим, что изучение русских «слов года» и «фраз года» интересно с точки зрения социолингвистического и психолингвистического аспектов, с точки зрения реконструкции языковой картины мира того или иного периода, отражения языкового вкуса конкретной эпохи или языкового вкуса конкретной страны, анализа активных процессов в современном русском языке. В то же время подчеркнем, что он не носит объективный характер, а некоторые «слова года» неизвестны многим носителям языка, хотя, безусловно, носит знаковый характер, так как «слова» и «фразы года» «отражают реалии и концепты дискурса года каждой отдельной страны» [Пфандль Хайнрих, 2015; 225].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой толковый словарь русского языка. Главный редактор С.А.Кузнецов. СПб: Норинт, 2014.
2. Пфандль Хайнрих. Слова года: между лингвистикой и искусством (немецкие и русские слова года 2013 и 2014 гг.) // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ в 15 т. 2015. С. 220-225.
3. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Программа_реновации_жилья_в_Москве_\(2017\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Программа_реновации_жилья_в_Москве_(2017))
4. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Биткойн>.
5. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Криптовалюта>.
6. www.dic.academic.ru
7. Радио Свобода.орг
8. www.slovonovo.ru
9. www.ruscorpora.ru

II. Формирование различных видов компетенций при обучении РКИ

ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Л.Г. ВИТЛИНСКАЯ

e-mail: super.l-vi2012@yandex.ru

Тверской государственной медицинской академии

(Россия, Тверь)

Аннотация: Особенностью лингвокраеведения является интеграция различных наук в целостную систему, что связано с формированием представления о культуре региона. Это важно для адаптации иностранных студентов, адекватного общения, понимания специфики культурного поля России. Топонимика, ономастика, годонимия - историко-лингвистические дисциплины, которые изучают названия улиц. Названия тверских улиц можно разделить на исторические и принудительные. Сохранение топонимов важно и необходимо.

Ключевые слова: познавательная деятельность, лингвокраеведение, региональная лингвистика, типы улиц, ономастика, топонимика, годоним.

REGIONAL STUDIES LINGUISTIC ASPECTS IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The key feature of the regional studies linguistic aspects is various sciences integration into a single system which is followed by formation of the ideas about the culture of the region. This is of particular importance for the adaptation process of foreign students, adequate communication, general understanding of the cultural specifics of Russia. Toponymy, onomastics, hodonimics are linguistic and historical sciences which study the names of streets.

The names of Tver' streets can be divided into historical and compulsory. The preservation of toponyms is of the greatest importance.

Key words: cognitive activity, regional studies linguistic aspects, regional linguistics, types of streets, onomastics, toponymy, hodonym.

Работа преподавателей кафедры РКИ медицинского вуза направлена на применение разнообразных форм, методических приёмов и совершенствование содержания аспекта лингвокраеведения. К учебному процессу привлекаются материалы по истории, культуре, традициям и обычаям народа Тверского края. При этом преподаватели кафедры стараются находить элементы, объединяющие русскую историю и культуру с национальными особенностями стран обучающихся. «Лингвострановедческое направление в РКИ сформировалось в связи с решением проблемы соотношения языка и культуры и было определено прагматическими задачами коммуникативного подхода к преподаванию русского языка как иностранного в тесной связи с культурой страны» [Витлинская, 2013: 171].

Лингвокраеведческий аспект интегрирует различные науки в целостную систему, формирует представление о культуре тверского региона, даёт возможность получения широкого социокультурного опыта. Это важно для адекватного общения, понимания специфики культурного поля России, сочетания задач образования, воспитания и адаптации иностранных обучающихся к российской действительности.

При изучении на начальном этапе лексической темы «Город» не всегда есть возможность уделить ей достаточно времени, а лингвокраеведческий аспект даёт такую возможность. Например, понять отличие в значении слов: улица, проспект, бульвар, переулок, тупик, шоссе и др.; название улиц и их значение и т. п. В результате появляется мотивация и желание узнать больше о стране, городе, в котором живут и учатся иностранные обучающиеся. Таким образом, «лингвокраеведческий подход в преподавании РКИ и его

реализация могут повысить эффективность обучения в условиях языковой среды, усилить мотивационный фактор в процессе усвоения языка, активизировать познавательные интересы студентов» [Витлинская, 2013: 172].

Использование лингвокраеведческих текстов на занятиях РКИ позволяет решить ряд методических задач: получение актуальной информации по теме; восполнение пробелов в знаниях; поддержание мотивации к изучению русского языка, истории и интереса к русской культуре и др. Представленные тексты объединены темой «Город» и могут быть использованы не только на занятиях, но и для самостоятельной работы обучающихся.

Текст 1

У́лица

У́лица – это элемент городской инфраструктуры, которая обычно имеет два ряда зданий и пространство между ними для передвижения транспорта. Существуют некоторые правила для улиц: улицы имеют начало и конец; дома на левой стороне улицы имеют нечётные номера, а на правой – чётные и другие. В настоящее время список улиц города Твери включает в себя 960 наименований.

Улицы классифицируются по их функциональному назначению и делятся на городские и сельские. Среди городских улиц выделяют магистральные улицы общегородского и районного значения, основные улицы и улицы местного значения, межквартальные, внутриквартальные, жилые, трамвайно-пешеходные, пешеходные и велосипедные дорожки.

Каждая улица имеет свой поперечный профиль, который зависит от многих факторов: значения города (населённого пункта), его размера, категории улицы, количества населения, рельефа местности, климата, гидрологических условий, характера застройки, видов, размеров и направления городского движения, способа отвода дождевых и

поверхностных вод, наличия и размещения подземных сооружений, наличия линий электропередач, связи и других факторов.

Текст 2

Типы улиц и их названия

Типы улиц и их названия весьма условны. Они зависят от развития населённого пункта, появления новостроек, которые меняют внешний вид улиц. Переулок, например, может перестать быть переулком, но название не меняется. На некоторых улицах может быть запрещён проезд транспорта или движение разрешено только в одну сторону (одностороннее движение).

Существуют следующие типы улиц: **аллея** (улица, обсаженная по обеим сторонам деревьями, часто в парке или саду: аллея 95 лет ВЛКСМ); **бульвар** (широкая улица со скамейками, газонами и деревьями, предназначенная для пешеходного движения и кратковременного отдыха: бульвар Шмидта, бульвар Радищева), **кольцо** (улица, имеющая форму круга, например, Садовое кольцо в Москве), **линия** (название улиц в некоторых городах России, например, линии Васильевского острова в Санкт-Петербурге), **магистраль** (главная широкая улица с интенсивным транспортным движением: проспект Победы, проспект Калинина – транспортные магистрали), **проспект** (прямая, длинная и широкая улица в городе, обычно обсаженная зеленью: Тверской проспект, Комсомольский проспект), **набережная** (улица вдоль реки или другого крупного водоёма: набережная Афанасия Никитина, набережная Степана Разина, Затверецкая набережная), **переулок** или **проезд** (небольшая улица между двумя крупными улицами: Академический переулок, Больничный переулок; Бульварный проезд, Базовый проезд), **площадь** (открытое пространство, обрамлённое зданиями и зелёными насаждениями, обычно находится на перекрестке улиц: площадь Ленина, Комсомольская площадь), **территория** (территория под местным самоуправлением: Территория Товарный Двор, ДСК; Территория садоводческого товарищества Тверской

вагоностроительный завод, территория Бобачёвская роща), **тупик** (улица, не имеющая сквозного проезда: Бризовый тупик, Гольцовый тупик, Малицкий тупик, Налимный тупик), **шоссе** (магистральная улица, направленная на выезд из города - Волоколамское шоссе, либо сохранившийся в городской черте участок старинной внегородской дороги - Санкт-Петербургское шоссе).

Текст 3

Уличные образования

Кроме улиц можно выделить **уличные образования**. К ним относят: **парк** (парк Победы, парк Текстильщиков, Детский парк, парк Выставочный комплекс Сахарово), **сад** (Городской сад, Ботанический сад), **сквер** (сквер героев Чернобыля, сквер Н. С. Гумилёва, сквер памяти жертв репрессий, сквер Дружба народов), **мост** (Староволжский мост, Восточный мост, Мигаловский мост, Нововолжский мост, Тверецкий мост), **дорожка** (беговые дорожки на бульваре Радищева, на набережной реки Волги), **станция** (станция Дорошиха, станция Тверь), **роща** (Бобачёвская роща, Царская Дубовая роща, Берёзовая роща, Первомайская роща).

Текст 4

Названия улиц

Названия улиц заставляют нас задумываться над тем, почему так названы улицы, кто те люди, чьи имена мы читаем на вывесках, какие события отражены в названии улицы. Названия улиц изучают историко-лингвистические дисциплины **топонимика и ономастика**.

Ономастика [гр. *онома* - имя] – 1) раздел ономасиологии, изучающий собственные имена; 2) совокупность собственных имен в данном языке [Современный словарь, 1993: 424].

Топонимика [гр. *topos* - место + *онома* - имя] – 1) раздел ономасиологии, изучающей географические названия (топонимы), их происхождение, смысловое значение, развитие, современное состояние,

написание и произношение; 2) совокупность географических названий какой-либо территории [Современный словарь, 1993: 612].

В научном языке существует термин «годоним». Термин разработан и представлен в «Словаре русской ономастической терминологии» Н. В. Подольской в 1978 году.

Годóним (гр. - улица, дорога + имя, название) — топоним для обозначения названий улиц, проспектов, бульваров, аллей, набережных, проездов, переулков, линий, шоссе, тупиков. Годонимы широко используются в почтовых адресах для кодификации и нахождения объекта, расположенного в наземном пространстве [Подольская, 1978: 16].

Названия тверских улиц можно разделить на исторические и принудительные (то есть названные по приказу властей, часто без учета событий истории и логики русского языка). Исторические названия появились в процессе жизнедеятельности, стихийно, на основе опыта людей, которые жили в это время. По историческим законам улицы получали название, если: 1) улица возникла на месте дороги в другой город, то она получала его название (город Волоколамск - Волоколамское шоссе, Новгородская улица, Санкт-Петербургское шоссе, Сахаровское шоссе, Бежецкое шоссе, Московское шоссе); 2) улица проходила рядом с рекой, озером или прудом (Затверецкая набережная, Затверецкий бульвар, Заречная улица, Озерная улица, Запрудный переулок); 3) на улице или рядом располагался какой-то приметный объект – церковь, монастырь, хозяйственный двор, завод, предприятие (Соборная площадь, Богородицерождественская улица, Трехсвятская улица, Территория Товарный двор; 2-ая улица Вагонников, Вокзальная улица, 2-ой переулок Больничный); 4) улица проходила по землям какой-либо слободы или бывшего пригородного села (улица Новая Слобода, улица Исаевская Слобода; Рябеевское шоссе); 5) самый приметный объект на улице – чей-либо дом, улица получила название по фамилии его владельца или человека,

который там бывал (улица Бориса Полевого, набережная Афанасия Никитина, улица Крылова).

«Задачами аспекта лингвокраеведения являются: введение иностранных студентов в круг терминов, понятий, проблем, связанных с современным русским языком формирование интеллектуальной компетенции и информационного фона знаний, позволяющих осмыслить этнокультурные духовные традиции русского языка...» [Витлинская, 2013: 172]. Таким образом, мы может разгадать происхождение названий многих тверских улиц и переулков. Но со временем часто исчезают объекты, которые «дали» название улице.

Интересная история названия небольшой улицы, на которой находится один из корпусов Тверского государственного медицинского университета. Эта короткая улица идёт от Советской улицы к Тверской площади. В прошлом это был переулок, который носил разные названия: Соборный, переулок Кожевникова, метростроевский. В 1966 году он был переименован в улицу Седых. Иван Викторович Седых родился в городе Калинин, с первых дней Великой Отечественной войны участвовал в боях с фашистами. В 1943 году свершил подвиг, ценой своей жизни он остановил фашистский танк. Посмертно ему было присвоено звание Героя Советского Союза.

Автор книги «Занимательная топонимика» Г. П. Смолицкая пишет: «Сохранить топонимы не только важно, но и нужно. Ведь многие объекты и их названия исчезают, а это значит, что исчезает наша история, наши корни, опустошается наша память» [Смолицкая, 1990: 24]. Реализация лингвокраеведческого подхода в преподавании РКИ помогает объединить разноплановые аспекты изучения языка, соединяет теоретические и практические изыскания о прошлом и настоящем, помогает повысить эффективность обучения и усилить мотивационный фактор, активизируя познавательные интересы иностранных обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Витлинская Л. Г., Ткачёва Р. А., Михайлова Н. Д. Лингвокраеведение в работе с иностранными студентами-медиками.//Проблемы региональной лингвистики: Памяти д.ф.н., проф. Т. В. Кирилловой (к 90-летию со дня рождения): материалы Международной научной конференции, Тверь, 26-27 апреля 2013 г./ [ред. кол. : И. М. Ганжина (отв. ред.) и др.] Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. 248 с. ISBN 978-5-7609-0832-2). С. 171, 172.
2. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1978. 198 с.
3. Смолицкая Г. П. Занимательная топонимика. М.: 1990. С. 24.
4. Современный словарь иностранных слов:/Изд-во «Рус. яз.». Ок. 20 000 слов. М.: Рус. яз., 1993. 740 с.

ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ МАТЕМАТИКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В.А.КОНОНОВА, Е.В.ФЕДОРОВА

e-mail: fedekv@yandex.ru

Военная академия воздушно-космической обороны
им. Маршала Советского Союза Г. К. Жукова (ВА ВКО)
(Россия, Тверь)

Аннотация: В данной статье рассматривается принцип преемственности в работе преподавателей-русистов при изучении научного стиля речи на материале математики на начальном этапе и реализация данного принципа в учебном пособии по НСР в военном вузе.

Ключевые слова: РКИ, методика преподавания РКИ, принцип преемственности, научный стиль, учебное пособие.

CONCEPT OF CONTINUITY FOR INSTRUCTION IN SCIENTIFIC STYLE ON MATHEMATICS` MATERIAL AT THE PRIMARY LEVEL

Abstract: This article is about concept of continuity at work of Russian

teachers for foreign students for instruction in scientific style on mathematics` material at the Military academy and realization of this concept in a text-book.

Key words: Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, concept of continuity, scientific style, text-book.

В методической литературе уделяется большое внимание координации обучения русскому языку как иностранному и специальным предметам, которые представляют собой одно из перспективных направлений повышения эффективности учебного процесса. Особенно актуальным этот вопрос является для военных вузов, в которых координационные связи в деятельности кафедр недостаточно активны. В этом случае под координацией обучения понимается оптимальное распределение функций между преподавателями русского языка и специальных дисциплин.

Однако не менее важным является преемственность в работе преподавателей-русистов, преподающих разные аспекты языка на начальном этапе обучения, что довольно часто практикуется на подготовительных факультетах российских вузов. В данном случае, с нашей точки зрения, преемственность в обучении русскому языку как иностранному предполагает целенаправленные согласованные усилия преподавателя-грамматиста и преподавателя научного стиля речи по осуществлению единого языкового режима, развитию лексико-грамматических навыков, навыков чтения, говорения, аудирования.

На основе многолетнего опыта преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе нами выявлены определённые трудности, которые испытывают обучающиеся, приступая к изучению научного стиля речи сразу после вводно-фонетического курса.

Наиболее ярко эти трудности проявляются, если занятия по научному стилю речи проводит преподаватель, который работает только с профессионально ориентированными учебными материалами.

В период вводно-фонетического курса у обучающихся формируются основные произносительные навыки, первичные лексико-грамматические навыки, навыки аудирования, говорения и чтения на материале общеупотребительной лексики. Перенос же этих навыков на материал научного стиля речи сопровождается значительными трудностями. Так, например, хорошо зная модель образования множественного числа существительных среднего рода с изменением места ударения (окнО - Окна), обучающиеся не могут образовать форму множественного числа существительного «число» (числО - чИсла). Обучающиеся не могут перенести этот навык на математическую лексику по аналогии. Исходя из этого, считаем, что одной из важных задач преподавателя научного стиля речи является формирование у обучающихся умения использовать полученные ранее фонетические и грамматические навыки на другом лексическом материале. Для этого преподаватель научного стиля речи должен иметь представление о том, что уже знают и умеют обучающиеся к определённому моменту обучения. Иногда бывает достаточно упомянуть известную модель, чтобы помочь обучающимся (слово «решение»: парадигма склонения нового для них слова соответствует парадигме слов «задание», «упражнение», «здание», хорошо известных обучающимся). Поэтому для закрепления произносительных навыков, навыков чтения, аудирования, говорения, для активизации профессионально ориентированной лексики преподаватель должен использовать в учебном процессе знакомую иностранным военнослужащим систему упражнений, заданий.

К началу изучения научного стиля речи у обучающихся уже сформированы основные произносительные навыки: редуцирование гласных, оглушение звонких согласных перед глухими и в конце слова, озвончение глухих согласных перед звонкими, слитное произношение предлогов с существительными; они знакомы с особенностями русской ритмики, наличием подвижного ударения в русских словах. Поэтому, работая над фонетической оболочкой слов научного стиля речи, которые зачастую

характеризуются многосложностью, над правильным произношением словосочетаний и предложений, преподаватель должен опираться на ранее сформированные у обучающихся умения и навыки и обеспечивать дальнейшее их развитие, ориентируясь на знакомую иностранным военным служащим систему упражнений.

Такой подход был реализован в пособии по научному стилю речи на материале математики, которое было разработано на кафедре русского языка Военной академии воздушно-космической обороны города Твери. [Федорова, 2017:1-214].

Целью данного пособия как раз и является осуществление переноса первичных фонетических и грамматических навыков, сформированных у обучающихся во время вводно-фонетического курса, на материал научного стиля речи, знакомство с особенностями данного стиля, с основными конструкциями научного стиля речи, овладение обучающимися минимумом математической лексики, необходимой для дальнейшего изучения специальных дисциплин, развитие навыков чтения, говорения, аудирования, первичных навыков записи лекции на материале научного стиля речи.

Пособие включает в себя 28 уроков, имеющих в основном общую структуру: презентация нового материала, отработка его в упражнениях, работа с печатным текстом, работа с аудиотекстом, продуцирование собственного монологического высказывания, письменные грамматические задания. В приложении представлены материалы для преподавателя, содержащие задания аудитивного характера, некоторые методические рекомендации.

Лексический материал пособия способствует накоплению потенциального словаря терминов в границах очерченной области профессионального знания и позволяет подготовить обучающихся к восприятию материала по данной дисциплине на основных курсах.

Логика построения учебного пособия отвечает поставленной лингводидактической цели. Система предлагаемых заданий, подбор текстов

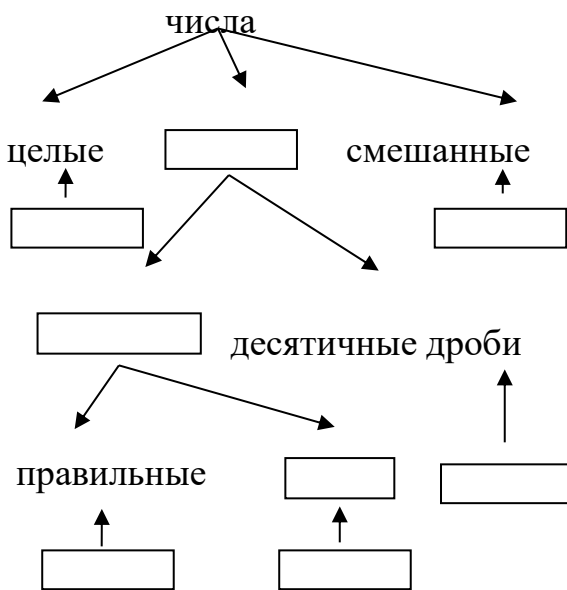
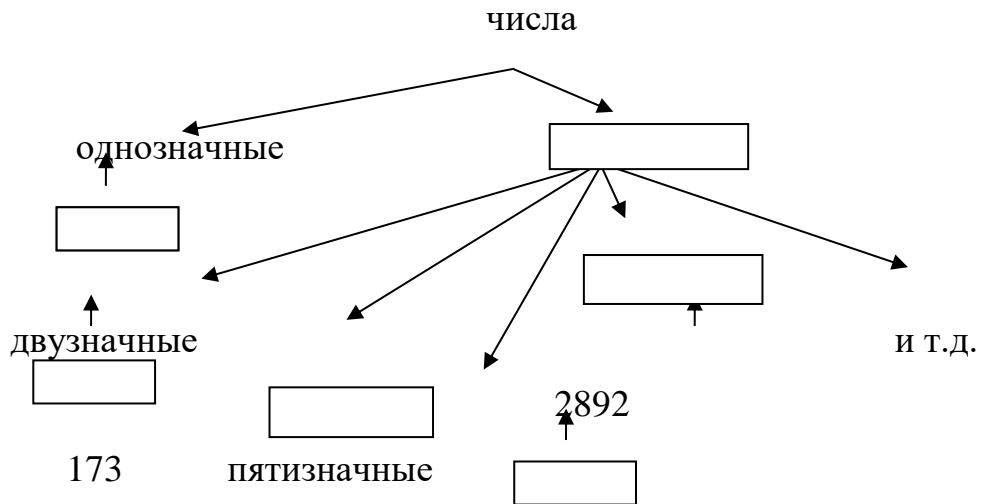
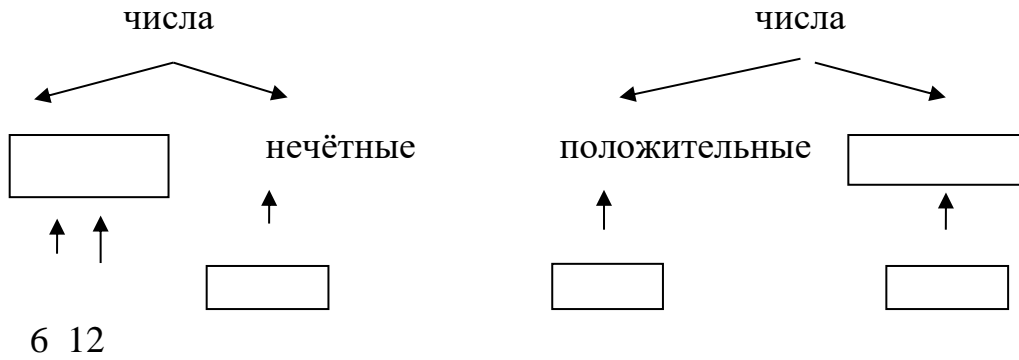
способствуют овладению навыками речевого общения в учебно-профессиональной сфере. Наличие большого количества таблиц, схем облегчает восприятие материала.

В первых уроках в соответствии с принципами преемственности имеются задания на чтение новых слов по ритмическим моделям с учётом редукции гласных, озвончения и оглушения согласных в определённых позициях, определение ритмической модели слова со слуха и задания, развивающие навыки аудирования на уровне слов (математический диктант), на уровне словосочетаний, предложений, микротекстов с элементами краткой записи, что способствует более плавному переходу к обучению конспектированию со слуха на материале научного стиля речи. Регулярное выполнение грамматических заданий с математической лексикой позволяет развивать ранее сформированные навыки различения частей речи (например, распределите данные слова по группам: 1 – существительное / число, знаки/, 2 – прилагательное / равный, однозначный/, 3 – глаголы /умножить, разделить/); навыки использования предложно-падежной системы (например, составьте словосочетания из данных слов / положительный, число; отрицательный, числа; знак, сложение; на, разделить, число, два;/ восстановите предложения: положительн... числа больше нул...) и формировать навыки использования основных конструкций научного стиля речи.

При работе с текстом научного характера выдерживается последовательность заданий, используемых на занятиях по практической грамматике.

Притекстовые задания (прослушайте/прочитайте текст и запишите все числа; скажите, какие цифры обозначают эти числа; определите, какие это числа и почему; запишите информацию, используя числа, общепринятые математические знаки, классификационные схемы) позволяют формировать и развивать навыки аудирования и письма на материале НСР.

Послетекстовые задания (ответьте на вопросы по содержанию текста; передайте содержание текста, опираясь на сделанные записи) направлены на развитие речевой компетенции обучающихся на материале языка науки. Построение высказываний по схемам, опорным словам способствует развитию навыков говорения.



Например, обучающимся предлагается восстановить схемы и составить рассказ о классификации чисел с определениями понятий и примерами, опираясь на данные схемы, используя различные конструкции НСР.

Приведем возможный вариант части составленного обучаемыми текста.

Числа подразделяются на четные и нечетные в зависимости от возможности разделить их на 2 без остатка. Если числа можно разделить на 2 без остатка, то такие числа называются четными. Например, числа 6 и 12 являются четными числами. Если число нельзя разделить на 2 без остатка, то такое число называют нечетным. Например, число 7 относится к нечетным числам.

Работа с печатным текстом научного характера обеспечивает дальнейшее развитие навыков изучающего, поискового, просмотрового чтения, формирование которых было начато в период вводно-фонетического курса на материале общеупотребительной лексики.

Такой подход обеспечит довольно безболезненный переход к работе над более сложным профессионально ориентированным материалом, а в дальнейшем – к изучению специальных дисциплин с преподавателем-предметником.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного. – 6-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2008. – 256 с.
2. Аросева Т.Е., Рогова Л.Г., Сафьянова М.Ф. Пособие по научному стилю речи. Основной курс. Технический профиль. – М.: Русский язык, 2010. – 254 с.
3. Смолякова Н.С. Дважды два четыре: Учебное пособие по русскому языку как иностранному.—Томск: ТПУ, 2010.—84 с.
4. Федорова Е.В., Шавга М.С. Русский язык. Научный стиль речи: математическая лексика. – Тверь: ВА ВКО, 2017. – 214 с.

5. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ОТКЛИКА НА ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ

Н.Ф.КРЮКОВА

e-mail: nakrukova@mail.ru

Тверской государственный университет
(Россия, Тверь)

Аннотация: Статья посвящена проблеме лингвистического анализа художественного дискурса с учётом стратегий и тактик вербальной рефлексии в деятельности преподавателя и студента и языковых особенностей текстов, используемых в учебной художественной коммуникации. Рассматривается интерпретация отрывка из рассказа А.П. Чехова как пример организации рефлексивной работы по пониманию текста в аудитории.

Ключевые слова: обучение чтению, понимание текста, читательский отклик, рефлексия, интерпретация, смысл.

FORMING THE READER'S RESPONSE TO THE ARTISTIC TEXT TO TEACH READING

Abstract: A paper is devoted to the problems of linguistic analysis of artistic discourse spreading upon different strategies and tactics of verbal reflexivity in the teacher-student communicative activities; also the linguistic characteristics of the texts of the artistic discourse are under study.

The author presents the interpretation of an extract from A.P. Chekhov story as an example of organizing reflective work in class aimed at optimization of text understanding.

Key words: teaching to read, text understanding, the reader's response, reflexivity, interpretation, message.

Традиционный герменевтический подход к проблеме адекватного понимания текста основывается на необходимости реконструкции авторского замысла. Теория читательского отклика сосредоточивает внимание на активной роли читателя в интерпретации текста. Согласно этой теории, читателя следует считать активным участником формирования смысла текста. Итак, одной из главных методических задач сегодня является создание условий, стимулирующих активную позицию читателя в процессе конструирования им смысла. Именно рефлексивные методики обеспечивают взаимодействие обоих подходов, результатом которого является адекватное понимание текста. Чтение как процесс взаимодействия позиций автора и читателя, ведущий к созданию отклика, нуждается в формировании. При этом главным препятствием для понимания текста является боязнь герменевтического усилия, ведущая к умственной пассивности учащихся. Организация работы с текстом предполагает организацию взаимоотношений между текстом и читателем. Главное здесь – активизация рефлексивной мыследеятельности читателя, целью которой, в конечном счёте, является порождение так называемого читательского текста, то есть интерпретации как высказанной рефлексии по поводу понятого. В методическом отношении следует сочетать существенно различающиеся подходы, связанные как с более активной ролью преподавателя (языковая работа с лексикой и грамматикой), так и с большей активностью и самостоятельностью учеников (задания проблемного характера). Таким образом, необходима реализация интерактивной модели чтения как реального взаимодействия позиций автора и читателя. Практика работы с иноязычным художественным текстом в аудитории непременно предполагает взгляд с разных точек зрения – так как это происходит, например, в практиках риторической библиотерапии: «Чеховские рассказы «Душечка», «Попрыгунья», «На подводе», «Случай на фабрике», «Княгиня», «Человек в футляре», «О любви» были опробованы нами в качестве текстов библиотерапевтического дискурса, вызвали живой отклик участников библиотерапевтических бесед, работу их рефлексии,

заинтересованный обмен пониманием смысловых картин рассказов с задействованной рефлексией. Пробуждение рефлексии над особенностями знакомого, «окрашивание» опыта новым и изменение отношения к опыту, семиотика текста и феномен художественности, пробуждающие рефлексию, в том числе социально значимую рефлексию – таков восстановительный характер риторики библиотерапии» [Бушев и др., 2013]. Приведем пример работы в аудитории по поиску определенных смыслов в тексте (зачастую не данных средствами прямой номинации), выходу к метасмыслам, особенно экзистенциальным, на примере отрывка из произведения А.П. Чехова «Студент».

Погода вначале была хорошая, тихая. Кричали дрозды, и по соседству в болотах что-то живое жалобно гудело, точно дуло в пустую бутылку. Протянул один вальдишнел, и выстрел по нему прозвучал в весеннем воздухе раскатисто и весело. Но когда стемнело в лесу, некстати подул с востока холодный пронизывающий ветер, все смолкло. По лужам протянулись ледяные иглы, и стало в лесу неуютно, глухо и нелюдимо. Запахло зимой. Иван Великопольский, студент духовной академии, сын дьячка, возвращался с тяги домой, шел все время заливным лугом по тропинке. У него заоченели пальцы, и разгорелось от ветра лицо. Ему казалось, что этот внезапно наступивший холод нарушил во всем порядок и согласие, что самой природе жутко, и оттого вечерние потемки сгустились быстрее, чем надо. Кругом было пустынно и как-то особенно мрачно. Только на вдовьих огородах около реки светился огонь; далеко же кругом и там, где была деревня, версты за четыре, все сплошь утонуло в холодной вечерней мгле. Студент вспомнил, что, когда он уходил из дому, его мать, сидя в сенях на полу, босая, чистила самовар, а отец лежал на печи и кашлял; по случаю страстной пятницы дома ничего не варили, и мучительно хотелось есть. И теперь, пожимаясь от холода, студент думал о том, что точно такой же ветер дул и при Рюрике, и при Иоанне Грозном, и при Петре, и что при них была точно такая же лютая бедность, голод; такие же дырявые соломенные крыши,

невежество, тоска, такая же пустыня кругом, мрак, чувство гнета, – все эти ужасы были, есть и будут, и оттого, что пройдет еще тысяча лет, жизнь не станет лучше. И ему не хотелось домой.

В рефлексивной реальности читателя появляется картина русской деревенской жизни, ранней весны; он дискурсивно или в виде обыденной рефлексии обращает внимание на то, какими средствами создается в тексте картина холода (*закоченели, пронизывающий ветер, холод, жутко, мрачно, холодная вечная мгла*) и бедности (*лютая бедность, голод, дырявые крыши*). В этой части рассказа текстовыми средствами опредмечивается смысл «бедность тысячелетняя». *Домой не хотелось* – прямо говорится в чеховском тексте. Выстраивается картина гнета обстоятельств, нужды. Далее Иван Великопольский встретил двух деревенских баб. Дело было накануне Пасхи, и он спросил их, были ли они в церкви. Рассказал им про страдания Христа, которые поминаются церковью на Страстной неделе. Они расплакались. Молодой будущий священник подумал: «Трогательные истории из библейского прошлого вон слезы вызывают, связаны с настоящим». Растроганный, студент продолжил путь домой. Ключевой вопрос, задаваемый читателем: почему история, про которую Василиса с Лукерьей слышали сотни раз в церкви, тронула их?

Теперь студент думал о Василисе: если она заплакала, то, значит, все, происходившее в ту страшную ночь с Петром, имеет к ней какое-то отношение... Он оглянулся. Одинокий огонь спокойно мигал в темноте, и возле него уже не было видно людей. Студент опять подумал, что если Василиса заплакала, а ее дочь смутилась, то, очевидно, то, о чем он только что рассказывал, что происходило девятнадцать веков назад, имеет отношение к настоящему – к обеим женщинам и, вероятно, к этой пустынной деревне, к нему самому, ко всем людям. Если старуха заплакала, то не потому, что он умеет трогательно рассказывать, а потому, что Петр ей близок, и потому, что она всем своим существом заинтересована в том, что происходило в душе Петра. И радость вдруг взволновалась в

*его душе, и он даже остановился на минуту, чтобы перевести дух. Прошлое, – думал он, – связано с настоящим непрерывною цепью событий, вытекавших одно из другого. И ему казалось, что он только что видел оба конца этой цепи: дотронулся до одного конца, как дрогнул другой. А когда он переправлялся на пароме через реку и потом, поднимаясь на гору, глядел на свою **родную деревню** и запад, где узкою полосой светилась холодная багровая заря, то думал о том, что **правда и красота, направлявшие человеческую жизнь там, в саду и во дворе первосвященника, продолжались непрерывно до сего дня и, по-видимому, всегда составляли главное в человеческой жизни и вообще на земле; и чувство молодости, здоровья, силы, – ему было только двадцать два года, – и невыразимо сладкое ожидание счастья, неведомого, таинственного счастья** овладевали им мало-помалу, и жизнь казалась ему **восхитительной, чудесной и полной высокого смысла.***

Рефлексия реципиента над чеховским текстом может давать в виде картинок реактивацию опыта предметных представлений о ранней холодной весне, бедной, грязной деревне, «образов» весны в первой части, представления о встрече с деревенскими людьми, представления о пасхальной службе, о легенде о гефсиманском вздохе. Рефлексия над особенностями текстопостроения даёт видение трехчастности текста, разной тональности первой части и финала рассказа. Рефлексия над неожиданной и верной оценкой, выраженной эпитетом *лютая бедность* и т.д. позволяет усмотреть как названные смыслы: «похожесть» на рассказы И.А. Бунина, ритмичность текста, оценку времени в рассказе, выраженную определенными средствами текстопостроения: *точно такой же ветер дул и при Рюрике* или *что происходило девятнадцать веков назад, имеет отношение к настоящему.* Рефлексия над *правдой и красотой* в тексте словно бы пробуждает катарсические чувства читателей. К герменевтическим техникам, дискурсивно или в качестве обыденной рефлексии применяемым нами и позволяющим выйти к смыслу переживания

ОБЩНОСТИ РОДА ЛЮДСКОГО, доминирующим в данном отрывке, относится и техника интендирования (обращения к собственному рефлексивному опыту «А БЫЛО ЛИ ТАКОЕ СО МНОЙ?»), и техника расклейки смысла и содержания (шел по осенней грязи домой, встретил двух женщин, трогательно рассказал, вызвал слезу, а потом читатель выходит к СМЫСЛУ ВЕЛИЧИЯ ЧЕЛОВЕКА НА ЭТОЙ ЗЕМЛЕ, и этот смысл проживается как годы, как прошедшее, как жизнь. Интерпретация текста разворачивается по универсальной технике герменевтического круга, описанной еще Ф. Шлейермахером. Дискурсивное научение техникам интерпретации может значительно улучшить способности понимания. Так, применяя *технику расклейки смысла и содержания*, разделяющую предикации содержания и выстраиваемые на их основе смыслы, восходящую к Г. Фреге, читатель выходит к смыслам типа «человек и тысяча лет». Человек явственно видит не только то, что он приобретает путем чувственного восприятия (свое прожитое, свой опыт), но и историю библейской древности, переживает ее, будто это случилось с ним самим. Обращение к своей душе с целью представить все это – *техника интендирования* по Ансельму Кентерберийскому. Звучащий в рассказе мотив общности людей («к обеим женщинам», «... к нему самому, ко всем людям», «Петр ей близок», «главное в человеческой жизни и вообще на земле») – именно такое восприятие мира и делает человека человеком. В рассказе за суммой предикаций стоят значимые, жизненно важные смыслы: тогда и здесь, прошлое и настоящее, правда и красота. Старуха заплакала не потому, что Иван трогательно рассказал библейскую легенду. «Все, происходившее в ту страшную ночь с Петром, имеет к ней какое-то отношение», «Она всем своим существом заинтересована в том, что происходило в душе Петра». Выстраивается смысл принятия других людей, способность человека переживать чужую жизнь, прожить тысячу жизней (интендирование Ансельма Кентерберийского) – смысл, безусловно, актуальный для экзистенциальной педагогики. Рассказ ценен своим человеколюбивым

финалом, где выстраивается смысл переживания счастья жизни от осознания общности с людьми («родная деревня», «правда и красота, направляющие человеческую жизнь», «чувство молодости, здоровья, силы», «невыразимо сладкое ожидание счастья», «жизнь казалась ему восхитительной, чудесной и полной высокого смысла»).

Организованная должным образом, в ответно-вопросной дискуссионной форме, коллективная интерпретация в аудитории всегда является лучшим примером живого отклика участников обсуждения, сопровождаемого толерантностью, интересом, уважением к мнению собеседников и размышлением над особенностями знакомого и заново открытого мира смыслов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бушев А.Б., Зиньковский А.К., Агкацева М.Г. Психотерапевтическая риторика: Монография / А.Б. Бушев, А.К. Зиньковский, М.Г. Агкацева. Тверь: ООО «Издательство «Триада», 2013. 256 с.

ОРИЕНТАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МАГИСТРОВ ИЗ СТРАН СНГ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Е.В. КУН

e-mail: el_kun@mail.ru

Военная академия воздушно-космической обороны
им. Маршала Советского Союза Г. К. Жукова (ВА ВКО)
(Россия, Тверь)

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о формировании ключевых общекультурных и военно-профессиональных компетенций у магистров из стран СНГ.

Ключевые слова: общекультурные компетенции, военно-профессиональные компетенции, военно-научная деятельность.

ORIENTATION OF THE TRAINING PROCESS OF THE RUSSIAN LANGUAGE OF MASTERS FROM CIS COUNTRIES TO THE FORMATION OF CULTURAL AND MILITARY-PROFESSIONAL COMPETENCES

Abstract: The article deals with the formation of key general cultural and military-professional competences among masters from the CIS countries.

Key words: general cultural competence, military-professional competence, military-scientific activity.

Необходимость подготовки выпускников высших учебных заведений, обладающих «компетентностями из разных сфер деятельности», определяется общей задачей, стоящей в настоящее время перед военными вузами – «комплектование армии и флота эффективными, квалифицированными военными специалистами, способными к самостоятельному выбору и освоению образовательной траектории» [Гончаров, 2014:5].

Важнейшим в обучении становится личностное развитие интеллектуальных возможностей каждого слушателя посредством индивидуального освоения им программы профессиональной подготовки. «Только в этом случае формируется адекватная личность современного офицера-профессионала, стержнем которого выступает компетентность и способность к непрерывной профессиональной самоактуализации в течение всей военно-профессиональной деятельности» [Далингер В.А.: Эл. ресурс].

Требования, предъявляемые к системе высшего военного образования, реализуются, прежде всего, **магистрами**, подготовка которых ориентирована не только на усвоение знаний, но и на использование инновационных средств и способов деятельности, впоследствии транслируемых в войсковую практику.

Как известно, подготовку магистров в военных вузах начали осуществлять с 2013 года, когда был издан приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об образовании в РФ» и утверждены федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по некоторым направлениям подготовки, переименованные впоследствии во ФГОС высшего образования (ВО).

Согласно ФГОС ВО 3+ главной задачей подготовки магистров является поэтапное развитие у них системы ценностных ориентаций на самореализацию и саморазвитие в профессиональной деятельности, овладение ими системой научного познания, исследовательскими умениями. Применительно к магистрам военного дела эти задачи конкретизируются и предполагают, кроме названных, формирование у них умений «наблюдать, анализировать процессы развития в военной области, как эвентуального противника, так и своих Вооруженных Сил, выявлять наиболее значимые тенденции вооруженного противоборства, выдвигать гипотезы, ставить и проводить эксперименты, работать с литературными источниками и др.» [Самусенко, 2014:44]. Кроме того, выпускник академии–магистр должен обладать широкой эрудицией, «фундаментальными знаниями предметной области по своей специальности, владеть современными методами исследования в области военной науки и техники, в том числе информационными технологиями и методами получения, обработки, хранения и использования информации» [Барвиненко, 2016: 32].

Осуществляемая в контексте компетентностного подхода подготовка военных магистров актуализирует необходимость выполнения требований к реализации образовательной программы, связанных с проблемой отбора ключевых компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника.

Опираясь на принятые в 1996 году Советом Европы пять основных типов компетенций, которыми должны владеть выпускники вузов вне зависимости от сферы будущей профессиональной деятельности

(политические и социальные; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией), и руководствуясь точкой зрения Зеера Э.Ф., согласно которой «компетентность предполагает не столько наличие у специалиста значительного объема знаний и опыта, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения, в нужный момент использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций» [Зеер, 2005:11], считаем необходимым конкретизировать понятие компетенции применительно к методике обучения русскому языку как иностранному [Кун, 2009:75].

Основной компетенцией при обучении русскому языку как иностранному является коммуникативная (способность к устной и письменной коммуникации), предполагающая развитие таких качеств личности, которые обусловлены необходимостью взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; умением отыскивать, преобразовывать и передавать информацию; выполнять различные социальные роли в группе и коллективе, использовать современные телекоммуникационные технологии (электронную почту, Интернет) и др. Коммуникативная компетенция в ее современном понимании предполагает, что партнеры по общению должны выступать не просто как собеседники, а как участники совместной деятельности.

В контексте подготовки военных кадров государственный заказ на подготовку профессионалов, обладающих сформированной иноязычной коммуникативной компетенцией, обусловлен «... развитием военного сотрудничества..., расширением обмена информацией военного характера на взаимной основе, организацией и проведением совместных маневров, участием в миротворческих операциях, партнерством в подготовке военных кадров» [Приказ МО РФ, 1999].

На наш взгляд, особую значимость формирование коммуникативной компетенции приобретает в подготовке магистров-военнослужащих из стран

СНГ, для которых русский язык является не титульным, но вторым родным или языком межнационального общения. Преподавателю, работающему с билингвами, следует учитывать, что у этой категории обучающихся уже сформирован некий уровень владения русским языком, однако данный уровень невозможно считать достаточным для осуществления учебной военно-научной деятельности.

С чем это связано? Во-первых, обратим внимание на то, что основным компонентом коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция. Без знания значения слов, в котором они употребляются носителями языка, правил образования грамматических форм, структурирования осмысленных фраз вербальная коммуникация состояться не может или будет существенно затруднена.

Известно, что языковая политика в странах СНГ ориентирована в настоящее время в первую очередь на изучение родного языка. Чаще всего время на изучение русского языка жестко лимитировано. Как правило, немногочисленные занятия посвящены литературе, анализу художественных произведений. Вполне очевидно, что на овладение русской грамматикой отводимого времени явно недостаточно. В то же время государственными программами предусматривается изучение или совершенствование других иностранных языков, к примеру, английского, в большем объеме. То есть о формировании русскоязычной лингвистической компетенции в полном объеме говорить не приходится.

Во-вторых, в поисках эффективных и рациональных вариантов обучения русскому языку как неродному ведущие ученые направляют свои усилия на формирование, главным образом, лингвокультурологической компетенции обучающихся в условиях национального двуязычия, иначе говоря, на формирование знаний, умений и навыков в области инонациональной культуры.

Безусловно, овладение национально-культурной лексикой страны пребывания необходимо признать очень важным компонентом содержания

обучения, поскольку в абсолютном большинстве случаев влияние родного языка тормозит, замедляет усвоение новых слов. Употребляя новые слова и излагая мысли на русском языке, говорящие продолжают оперировать категориями национальной культуры.

Существующие отличия на разных уровнях языковой системы оказывают значительное влияние на семантическое толкование некоторых трудных для восприятия слов, словосочетаний и выражений, которое иногда можно признать либо неточным, либо неполным, либо неправильным.

И, наконец, в-третьих, следует отметить, что овладения только лишь общеупотребительной лексикой явно недостаточно. Невозможно не учитывать основную цель обучения русскому языку в высшем профессиональном военном учебном заведении России, предполагающую практическое овладение русским языком с целью получения образования по специальности. В этой связи необходимо развивать навыки и умения как в аспекте формирования общекультурных, так военно-профессиональных компетенций.

Развитие военно-профессиональной компетентности в процессе подготовки военного магистра, представителя другой страны, позволяет успешно решать широкий спектр учебных и профессиональных задач. К примеру, одним из важнейших видов профессиональной деятельности магистров является военно-научная деятельность, в задачи которой входят организация и проведение научно-исследовательской работы, участие в работе военно-научных конференций, написание и защита на русском языке магистерской диссертации, которая имеет целью показать достигнутый уровень общекультурной и профессиональной подготовки выпускника, его соответствие требованиям магистерской программы. Для представителя вооруженных сил иностранного государства эта задача представляется архисложной, поскольку в диссертации магистр должен продемонстрировать умение систематизировать знания и применять их для обоснования практически значимых предложений в рамках предстоящей

профессиональной деятельности, в самостоятельном использовании научных методов и результатов современных достижений науки. Успешная защита магистерской диссертации является свидетельством того, что навыки проведения научных исследований в рамках образовательной программы подготовки слушателя магистратуры успешно сформированы.

Мнение о том, что формирование у магистров общекультурных компетенций должно быть неразрывно связано с военно-профессиональными, поддерживается большинством ученых. Речь идет о способности совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень; способности свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения; способности к самостоятельному обучению новым методам исследования, к изменению научного профиля своей профессиональной деятельности.

Таким образом, на занятиях по русскому языку у магистров из стран СНГ необходимо формировать, с одной стороны, такую универсальную общекультурную компетенцию, как способность совершенствовать и применять гуманитарные, языковые и социально-экономические знания в сфере профессиональной деятельности и, с другой стороны, способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь на русском языке в условиях учебно-профессионального общения (военно-профессиональная компетенция).

Для овладения названными компетенциями магистрам необходимо успешно усвоить основы функциональной стилистики, в том числе общие сведения и терминологию по организации, вооружению и тактике видов (родов) войск ВС страны изучаемого языка, уметь вести беседу на русском языке в пределах изучаемой тематики, а также работать с текстами военно-научной тематики разной типовой и жанровой принадлежности; владеть методикой адекватного перевода лексики, навыками чтения, аудирования, говорения, письма; профессионально значимыми устными и письменными жанрами научного общения.

Для достижения планируемых результатов обучения необходимо использовать новые комплексные материалы, электронное обучение, современные формы и способы как итогового, так и текущего контроля. Это обеспечит всестороннюю проверку коммуникативной компетенции обучающихся, будет способствовать раскрытию их творческого потенциала, способности к самоконтролю и самооценке, повышать личностную мотивацию к обучению и продвижению вперед.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барвиненко В.В., Корабельников А.П., Кравченко Л.В. Методология диссертационного исследования магистра военного вуза. Организация и руководство выполнением магистерской диссертации. Методология научного исследования: монография / В.В.Барвиненко (и др.); под общ.ред. А.М. Гончарова. Тверь: ВА ВКО, 2016. 104 с.
2. Гончаров А.М. Проблемы подготовки слушателей магистратуры по Федеральным государственным образовательным стандартам и пути их решения: доклад // Материалы XXVI научно-методической конференции «Проблемы подготовки слушателей магистратуры по федеральным государственным образовательным стандартам и пути их решения» Ч.1: Пленарное заседание/ М-во обороны РФ. ВА ВКО им. Г.К. Жукова. Тверь, 2014. С. 4-11.
3. Далингер В.А. Проблемы подготовки бакалавров и магистров в педагогическом вузе в условиях многоуровневой системы образования// [Электронный ресурс] URL: <http://www.ekollog.ru/problemi-podgotovki-bakalavrov-i-magistrov-v-pedagogicheskom-v.html> Дата обращения: 28 сентября 2017.
4. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход. М.: МПСИ, 2005. 216 с.

5. Кун Е.В., Рыбакова О.И., Феоκлистова В.М. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в методике РКИ// Материалы XXIV научно-методической конференции. Ч.III. Тверь, 2009. С.73-86.
6. Самусенко В.Н. Научно-исследовательская работа магистров при подготовке диссертации: проблемы и пути решения. // Материалы XXVI научно-методической конференции «Проблемы подготовки слушателей магистратуры по федеральным государственным образовательным стандартам и пути их решения» Ч.1: Пленарное заседание/ М-во обороны РФ. ВА ВКО им. Г.К. Жукова. Тверь, 2014. С. 39-46.
7. Приказ министра обороны РФ № 143 от 7 апреля 1999 года «О совершенствовании организации преподавания иностранных языков в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации».

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА С ИНОСТРАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ: ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ МЕРОПРИЯТИЙ

А.В.НЕКРАСОВА

e-mail: nekrasova3004@yandex.ru

Тверской государственной медицинский университет
(Россия, Тверь)

Аннотация: В статье освещается опыт подготовки иностранных студентов, изучающих русский язык, к участию в тверских областных и городских мероприятиях, проводимых в рамках внеаудиторной деятельности. Рассматриваются разнообразные формы работы, которые находят применение в ходе проведения заседаний лингвострановедческого клуба «Анефра», английского дискуссионного клуба «Баффало» и других в городе Твери. Предлагается фрагмент одного из сценариев проведения подобных мероприятий. Приводятся некоторые

результаты и перспективы изучения русского языка в данном направлении.

Ключевые слова: иностранные обучающиеся, русский язык, внеаудиторная работа, коммуникативная, познавательная деятельность.

OUT-OF-CLASS WORK WITH FOREIGN STUDENTS: EXPERIENCE OF EVENTS

Abstract: The article is devoted to methods of studying Russian language for foreign students during regional and city events, which are hold in extracurricular activities. Various forms of work in Tver linguistic clubs «Anefra», «Buffalo» and others are being considered. A fragment of one of the scenarios for holding events is offered. Some results and perspectives of studying Russian language in this direction are given.

Key words: foreign students, Russian language, extracurricular activities, communicative, cognitive activity.

Иностранные учащиеся Тверского государственного медицинского университета принимают активное участие в областных и городских мероприятиях, которые проводятся в Твери на самых различных площадках. Поначалу иностранцы приглашались к сотрудничеству для общения на английском языке. В свою очередь, мы заинтересовались возможностью изучать русский язык.

Группы в нашем вузе формируются преимущественно однонациональные. Вероятность того, что индийцы и ланкийцы будут говорить с носителями русского языка в общежитии, в университете, особенно на начальном этапе, невелика. В основном студенты готовы лишь к восприятию речи преподавателя, которая адаптирована к их уровню языковой компетенции.

Цель участия во внеаудиторных мероприятиях состоит в развитии у иностранных учащихся 1-6 курсов навыков говорения на русском языке.

Реализация этой цели в рамках такой деятельности предполагает решение следующих *задач*:

- 1) развитие устной разговорной речи и снятие языкового барьера;
- 2) расширение знаний по культуре России и других стран;
- 3) формирование и совершенствование умений выступления на публике;
- 4) знакомство с молодежью, известными людьми города, региона, области.

В этом году исполняется десять лет с тех пор, как мы с иностранными студентами-медиками принимаем участие в мероприятиях, посвященных памятным датам в истории России, праздникам. За это время нашими *друзьями и партнерами* стали: лингвострановедческий клуб «Анефра» (Тверская областная универсальная библиотека им. А.М. Горького); английский дискуссионный клуб «Баффало» (Центральная городская библиотека им. А.И. Герцена); лингвострановедческий клуб «Меридиан» (Тверское суворовское военное училище); Тверской государственный университет; Тверской православный молодежный клуб «Сеятель» (Молодежный культурный центр г.Твери); Тверской областной академический театр драмы; Тверской машиностроительный колледж.

В ходе наших встреч находят применение следующие *формы работы*: театрализованные постановки; выразительное чтение; круглый стол; доклад с презентацией; работа в составе жюри; приветственное слово на открытии мероприятия; мастер-классы; участие в мастер-классах и играх; подготовка тематической выставки и рассказ о национальных танцах, кухне, одежде.

Среди театрализованных постановок, например, такие: «Предложение» А.П. Чехова, «Мещанин во дворянстве» Ж.П. Мольера, «Отелло» У. Шекспира, «Золотой петушок» А.С. Пушкина, русская народная сказка «Курочка Ряба» и другие. Фрагмент сценария, подготовленный для представления путевой зарисовки «По следам Афанасия Никитина» (программа состоялась 26 мая 2018 года в ТОУНБ им. А.М. Горького), предлагается здесь.

Путевая зарисовка «По следам Афанасия Никитина»

Звучит песня «Течет река Волга» (Слайд «Афанасий Никитин» и книга «Хождение за три моря»).

Ведущий. Согласно последним датировкам, путешествие тверского купца Афанасия Никитина продолжалось с 1468 года по 1475 год. В этом году исполняется 550 лет с его начала. 2018 год отмечен и другими юбилейными датами (Слайд «Юбилеи»): 60 лет с момента выхода фильма «Хождение за три моря» (1958 г.); 200 лет как записки Афанасия Никитина были обнаружены Н.М. Карамзиным в архиве Троицко-Сергиевского монастыря и опубликованы в 1818 году в примечаниях к «Истории государства Российского»; 10 лет как в Феодосии (бывшей Кафе) был поставлен памятник путешественнику.

Слайд «Карта путешествия Афанасия Никитина»

Ведущий. Путешествие Афанасия Никитина по трем морям (Каспийскому / Дербентскому, Аравийскому / Индийскому, Черному / Стамбульскому) можно условно разделить на 4 части:

- 1) от Твери по Волге (Тверь, Калязин, Углич, Плес, Нижний Новгород, Казань, Астрахань) до южных берегов Каспийского моря (Дербент, Баку);
- 2) Персия (Мазандеран, Ормуз);
- 3) Индия (Чаул, Бидар, Парват, Дабхол);
- 4) обратное путешествие на Русь (Африка, Персия, Турция, Крым, Смоленск).

Сейчас мы совершим путешествие по некоторым странам, где проходил путь Афанасия Никитина в Индию и обратно на Русь.

Часть первая.

Ведущий. Итак, Персия (Нынешний Иран)!

Звучит восточная музыка. Слайд «Карта Персии. Ормуз».

Он переплыл Каспийское море, почти год шел через Иран к Персидскому заливу. Больше месяца провел в Ормузе: «А Ормуз – на острове, и море наступает на него всякий день по два раза».

На сцену выходят Афанасий Никитин, танцовщица, два охранника в восточных костюмах. Один охранник держит поднос с виноградом.

Афанасий Никитин. Салам аллейкум!

Иранцы. Аллейкум салам!

Афанасий Никитин читает стихотворение С. Есенина «Я спросил сегодня у менялы...». Персиянка танцует восточный танец. Девушка дарит гроздь винограда Афанасию, а он ей – матрешку. Танцовщица и охранники уходят под музыку.

Слайд «Базар в Ормузе».

Ведущий. «Велик солнечный жар в Ормузе, человека сожжет. В Ормузе был я месяц, а из Ормуза после Пасхи в день Радуницы пошел я в таве с конями за море Индийское», - писал купец в своих записках. В богатой стране Персии он сумел заработать столько денег, что их хватило на то, чтобы осуществить свою мечту – добраться до далекой, загадочной Индии. Он узнал, что в Индии очень ценятся лошади, поэтому купил в Ормузе лошадь для продажи.

Слайд «Карта побережья».

Из Ормуза Никитин направился вдоль северных берегов Аравийского моря и в мае 1471 года высадился в городе Чауле на западном берегу полуострова Индостан.

Часть вторая.

Ведущий. Итак, Индия!

Звучит индийская музыка. На сцену выходят индийцы. Встречают гостя...

После представления студенты выступают с презентацией и докладами о наследии Афанасия Никитина: памятниках, фильмах, книгах, картинах, монетах, медалях, марках, значках и пр.

Иностранные обучающиеся становятся постоянными и преданными клубу участниками мероприятий. Есть студенты, которые иногда приходят на вечера, чтобы отработать пропущенные занятия, и мы предполагаем, что такая форма работы с иностранцами имеет свои результаты.

Шесть лет обучения в российском вузе быстро проходят, а у иностранных студентов остаются на всю жизнь приятные воспоминания о

времени, которое они провели в России не зря. Вот что пишет из Индии *Ашиш Чандвадкар*, выпускник ТГМУ 2013 г.:

«А в чём участвуешь в этом году?» – спросила мама по телефону.

Часто у этого вопроса нет ответа, когда вы ещё и наполовину не дошли до окончания второго курса и ещё только начали узнавать новую Красивую Страну, но я ответил: «Да, в этот раз тоже буду в спектакле играть, в библиотеке, в Клубе АНЕФРА».

Такие были наши отношения с культурой России, что мы с первых шагов в этой стране начинали участвовать во всех культурных событиях и праздновать все праздники России и всё благодаря Клубу АНЕФРА. Читали, танцевали, снова читали, ели и ещё не хватало только того, что вместе даже пили чай. Благодаря этому Клубу мы могли встречаться друг с другом, потому что Клуб является собранием интересных людей и наполнен событиями, которые нам помогли сегодня создать памятные, незабываемые моменты, такие, что когда меня кто-то спрашивает: «Помнишь Клуб АНЕФРА?» - Я отвечаю: «Никогда не забуду...».

Сказал бы много, но слов не хватит. Хочу лишь сказать спасибо Всем в Клубе АНЕФРА, что сделали наши 6 лет в России такими незабываемыми».

В планах встречи и общение со школьниками, постановка сцены из пьесы известного русского писателя, беседы с тверскими актерами.

РУССКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В КОММУНИКАТИВНОМ ПОВЕДЕНИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Н.К. Никонова

e-mail: nikonova08@rambler.ru

Псковский государственный университет
(Россия, Псков)

Аннотация: В статье рассматривается интерпретация коммуникативного поведения учителя иностранного языка, анализируются проблемы, которые являются общими для преподавателей русского языка, в том числе русского как иностранного, и преподавателей иностранного

языка, анализируется трудности и методические сложности использования русского языка на уроке иностранного.

Ключевые слова; коммуникативное поведение. иностранный язык, русский язык, опора, взаимодействие.

RUSSIAN COMPONENT IN THE COMMUNICATIVE STRATEGY OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Abstract: The paper raises the problem of communicative strategy of the English teacher at the English lesson, describes the role of the Russian language while English language acquisition.

Key words: communicative strategy, foreign language, Russian language, support, interaction

В условиях современного образования источником иностранного языка в общеобразовательных учреждениях выступает, прежде всего, учитель, который является проводником иноязычной культуры и особенностей построения коммуникации на неродном языке. Условно, он же представляет собой «носителя языка», в связи с чем существует строгий регламент коммуникативного поведения с целью создать наиболее приближенную к аутентичной среде общения.

Для начала стоит отметить, что понимается под коммуникативным или речевым поведением учителя. Существуют различные подходы к пониманию данного понятия [Оршанская, 2010:16; Оршанская, 2011:128; Рогова, 1991:21; Розенталь, 1976:100]. Для нас принципиально важно, что учителю нужно знать и понимать, как минимум, для рационального представления о целях речевого поведения на занятии по иностранному языку. На основании проведенного анализа определений кратко сформулируем ряд методических задач, которые необходимо решать учителю иностранного языка на уроке в русской аудитории:

1. Коммуникативное поведение учителя – это процесс передачи педагогом информации посредством речи и соответствующего поведения.

2. Коммуникативное поведение учителя - это установлению контактов с классом, умение понимать психическое состояние ученика по внешним признакам, «читать по лицу».

3. Коммуникативное поведение учителя - это умение самопрезентации

4. Коммуникативное поведение учителя - это организация вербальных и невербальных средств общения, которые в определенной ситуации и соблюдении современных правил поведения позволяют достичь наибольшего успеха в реализации поставленных задач.

5. Коммуникативное поведение учителя - представляет образец для подражания, является опорой, которая может быть использована в речи, стимулом, побуждающим учащихся к речевой деятельности.

Согласно требованиям, разработанным отечественными методистами Г.В. Роговой, Т.Е. Сахаровой, Ф.М. Рабинович [Рогова, 1991:21], речь учителя иностранного языка должна быть:

- аутентичной, т.е. именно так в данной ситуации сказал бы носитель языка;

- нормативной и свободной от диалектизмов, коллоквиализмов и сленга;

- выразительной, с акцентированием интонационных средств, делающих речь более ясной и понятной, с умеренным использованием жестов, мимики, других средств выразительности;

Наш многолетний опыт взаимодействия со школьными учителями, на курсах повышения квалификации, анкетирование студентов-практикантов-будущих учителей английского языка помог обосновать оптимальные стратегии использования иностранного и родного языка на уроке.

Приведем примеры стратегий правомерного использования английского языка на уроке.

1. Стратегия **необходимости** использовать иностранный язык на уроке:

Исходные положения.

1. Практическая направленность урока, использования иностранного языка как средства коммуникации.

2. Создание благоприятной атмосферы общения.

3. Адекватность упражнений цели обучения, т.е. соответствие видам речевой деятельности. Обратим внимание на существенную деталь: иностранный язык на занятии является предметом усвоения и поэтому необходимы грамматические пособия с тщательно сформулированными правилами, лаконичными и четкими пояснениями.

4. Грамотное, четкое изложение мысли при объяснении сущности проблемы.

2. Стратегия **возможности**, включающая стратегии субъективности, речь учителя иностранного языка должна быть:

- адаптивной, т.е. соответствующей возможностям понимания ее учащимися, с планомерным расширением этих возможностей. Это требование относится не только к языковым средствам, которые определяют речь учителя, но и к темпу речи;

- ёмкой и лаконичной. Ёмкость и лаконичность относятся к весьма существенным требованиям к речевому поведению учителя. Учитель должен быть способен прогнозировать возможные трудности речевого восприятия со стороны обучающихся и в соответствии с этим перестраивать свою речь на уроке таким образом, чтобы эффективно решать методические задачи урока.

3. Стратегия **субъективности**, включающая просьбу совет, требование, утверждение.

4. Стратегия профессиональной **рефлексии учителя** иностранного языка, регулярно накапливающаяся по мере реализации задач учебного процесса.

5. Стратегия **рефлексии обучающихся** по мере их языкового и речевого учебного развития.

Поскольку в России обучение иностранному языку ведется вне языковой и культурной среды, на каждом уровне обучения изучаемого языка возникает вопрос о месте родного языка в процессе обучения иностранному. Внимательное изучение мнения ученых показывает, что в настоящее время не представлено единого мнения о том, как, когда и зачем можно использовать родной язык на занятиях иностранного языка. При выборе стратегии для использования родного языка на уроке английского важно определить факторы, определяющие необходимость его использования. Выделенные факторы являются своим родом ориентиром для учителя иностранного языка и их разделение условно, так как они взаимосвязаны и задача учителя уметь организовать работу так, чтобы найти методику, которая позволяет с большей степенью достоверности определить влияние на эффективность обучения и ускорение достижения конечной цели(в нашем случае – полноценное овладение обучающимися коммуникативной компетенцией.

В качестве стратегий, которые важно применять учителю иностранного языка на уроке следует выделить несколько главных:

- умение самого учителя свободно общаться на иностранном языке;
- сложность изучаемого языкового материала;
- языковая подготовка: уровень сформированности коммуникативной компетенции и успеваемости обучающихся варьируется;
- уровень обучения.

Параллельно возникает и проблема измерения результата обучения.

Приведем пример стратегии правомерного использования русского языка на уроке иностранного.

Стратегия неизбежности, которая при отсутствии реальной языковой среды не позволяет объяснять тонкости, например, системы английских времени, лексических единиц. Не всегда учителя иностранного языка могут

сделать это достаточно хорошо - иноязычная речь становится далека от аутентичной. И родной язык для «иностранцев» в таком случае является полезным инструментом. Мы разделяем точку зрения Р.П. Мильруда, о том, что отказ от русского языка демонстрирует некоторую манерность и актерскую игру. Нам ничего не должно мешать учебному процессу. Не все учителя иностранного языка очень хорошо владеют им, поэтому чтобы вести урок на иностранном языке, нужно очень тщательно готовиться к уроку, понимая, какие задачи можно и нужно решить на иностранном языке, а какие намного проще и эффективнее достигнуть на русском языке.

Помочь и объяснить соотношение иностранного языка и русского на занятии может быть полезной нижеприведенная рефлексивная таблица.

Daily reflection

1. What worked really well today? (English or Russian language)
2. What didn't work out or could have been more effective?
(presenting grammar, vocabulary (Russian or English language)
-alternative tasks
-alternative means of assessment
-alternative feedback
3. Other considerations (e.g. content delivery), etc.
4. What is important to do next class?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Оршанская Е.Г. Опыт сопоставительного анализа речевого поведения российского и британского учителя иностранного языка в классе //Иностранные языки в школе. 2010. №6.
2. Оршанская Е.Г. Модели речевого поведения учителя иностранного языка //Сибирский педагогический журнал. 2011. №1.
3. Рогова Г.В., Сахарова Т.Е, Рабинович Ф.М. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение,1991.
4. Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд.2-е. М.: Просвещение. Розенталь Д.Е., Теленкова М.А., 1976.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ, СВЯЗАННЫЕ С ВЫРАЖЕНИЕМ ВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ И СЕМАНТИЗАЦИЕЙ ПРЕДЛОГОВ *ДО, ПОСЛЕ, ВО ВРЕМЯ, ЧЕРЕЗ* И НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

О.А. ПОЛОСКОВА

e-mail: poloskova_olga@mail.ru

Военная академия воздушно-космической обороны
им. Маршала Советского Союза Г. К. Жукова (ВА ВКО)
(Россия, Тверь)

Аннотация: В данной статье рассматриваются трудности, с которыми может столкнуться преподаватель РКИ при объяснении временных отношений в простом предложении, а также предложена система упражнений, способствующих успешному освоению данного грамматического материала обучающимися. Статья может быть полезна начинающим преподавателям РКИ.

Ключевые слова: РКИ, методика преподавания РКИ, временные отношения, до, после, во время, через.

METHODOLOGICAL DIFFICULTIES RELATED ON THE EXPRESSION OF TEMPORARY RELATIONS IN A SIMPLE SENTENCES, THE SEMANTIZATION OF PREPOSITIONS *BEFORE, AFTER, DURING,* POSSIBLE WAYS OF SOLUTIONS

Abstract: This article is about difficulties in explaining of temporary relationships in a simple sentence; ways of solving these difficulties; a system of exercises. The article can be useful for teachers, who starts their professional activity.

Key words: Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, temporary relationships, before, after, during, through.

Выражение временных отношений – тема, на первый взгляд, несложная, но все таки вызывающая затруднения как у обучающихся, так и

у преподавателя. Если преподаватель работает в билингвальной аудитории и обучающиеся неплохо владеют английским языком, то предлоги, служащие для выражения временных отношений в русском языке (*до, после, во время, через*) могут быть семантизированы преподавателем с опорой на аналогичные временные предлоги и союзы английского языка (*before, after, during...*). В случае отсутствия языка-посредника преподаватель, особенно неопытный, сталкивается с целым рядом профессиональных трудностей, касающихся не только семантизации предлогов, использующихся для выражения временных отношений в русском языке, но и особенностей сочетаемости данных предлогов с последующими существительными или числительными.

Стоит отметить, что в различных методических пособиях по грамматике РКИ данная тема либо вовсе не освещается, либо о ней упоминается вскользь. В основном авторы пособий, рассматривающих трудные случаи синтаксиса русского языка, приводят сводные таблицы употребления существительных с предлогами, обозначающими временные отношения в русском языке [Егорова, 2008; Иванова и др., 2001]. Конкретных рекомендаций презентации учебного материала нет, а значит, преподаватель волен проявить весь свой творческий потенциал в полной мере для достижения желаемой цели. Материал может быть подан по-разному, в зависимости от контингента обучающихся, их навыков владения языком или формируемых коммуникативных компетенций. В данной статье приводится апробированный в различных языковых аудиториях и достаточно эффективный, с нашей точки зрения, алгоритм действий и упражнений (помеченных в тексте статьи *), направленных на успешное освоение данного грамматического материала обучающимися.

При объяснении данной грамматической темы целесообразно выделить некое «центральное» событие. Масштаб этого события может быть разным: от события, делящего жизнь на «до» и «после» до обычного события повседневной жизни обучающегося, ставшего для него привычным и

являющегося для него частью привычного ежедневного ритуала (последовательности событий, которые выполняются автоматически изо дня в день, не меняя своей очередности). Но для отработки данной грамматической темы и выхода в речь удобнее будет в качестве «центрального» взять событие не очень масштабное или даже повседневное. Например, обыденное неодномоментное действие, имеющее определенные временные рамки, которому предшествует другое подобное событие, и после которого следует третье подобное событие, четко ограниченные по времени. Череда таких повседневных событий должна восприниматься обучающимися как некий ритуал, не подлежащий изменению (например, завтрак в кафе – урок – перерыв). Именно подобная череда следующих друг за другом событий позволит обучающимся понять соотнесенность этих событий между собой по времени и очередности и встроить их во временную систему русского языка.

За «точку отсчета» можно взять центральное событие (например, урок). Обозначить его помогут вопросы, отвечая на которые, слушатели смогут соотнести это событие с фактическим временем, а также, отвечая на вопросы преподавателя и используя правила грамматики русского языка, соотнесут фактические события с грамматическим временем.

- Где Вы сейчас находитесь?

- Сейчас мы находимся в университете.

- Вы сейчас отдыхаете или работаете?

- Мы работаем. У нас урок.

- Что Вы делаете на уроке?

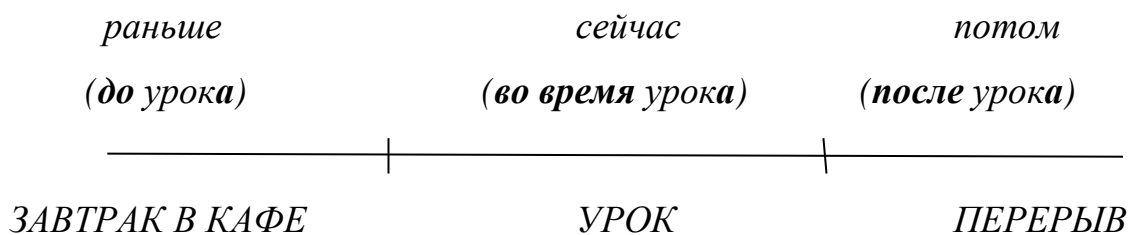
- Мы разговариваем с преподавателем. Преподаватель спрашивает, а мы отвечаем.

- Что Вы делаете во время урока?

- Во время урока преподаватель спрашивает, а мы отвечаем.

При ответе на эти вопросы обучающиеся используют глаголы настоящего времени.

На доске можно линейно изобразить время. Центральным отрезком станет отрезок, обозначающий центральное событие. Сверху можно подписать *сейчас*.



Подобным образом с помощью вопросов обозначаются предшествующее главному и последующее событие, временная схема заполняется постепенно, согласно ответам на вопросы преподавателя:

- Где Вы были раньше?
- Раньше мы были в кафе. Мы завтракали.
- Завтрак был **до** урока?
- Да, завтрак был **до** урока.
- Что будет потом?
- Потом будет перерыв.
- Что Вы будете делать во время перерыва?
- Мы будем отдыхать.
- Что Вы будете делать **после** урока?
- Мы будем отдыхать **после** урока.

Следует обратить внимание обучающихся на то, что после предлогов *до*, *во время*, *после* всегда следует **название** события, действия или явления. Кроме названий событий, действий и явлений в подобных конструкциях могут использоваться отглагольные существительные со значением процесса (во время чтения, перед чтением, после чтения). Также необходимо обратить внимание обучающихся на то, что если подобные отглагольные существительные образуются от переходных глаголов, то впоследствии они будут преобразовываться в именные сочетания типа (N+N2).

На первом этапе целесообразно будет выполнить упражнение на

распознавание конструкций, обозначающих время, в микротекстах и определение одновременности или последовательности действий и названных событий или явлений.

** Прочитайте предложения, найдите временные конструкции:*

- 1) *Во время урока мы читаем тексты, изучаем новую грамматику.*
- 2) *До урока мы были в библиотеке.*
- 3) *После урока мы встретимся с друзьями.*

** Ответьте на вопросы преподавателя:*

- *Что Вы делаете во время урока?*
- *Что Вы делаете во время перерыва?*
- *Что Вы будете делать во время каникул?*
- *Где Вы жили до приезда в Россию?*

На втором этапе необходимо вспомнить способы образования отглагольных существительных и выполнить несколько упражнений на образование отглагольных существительных и именных словосочетаний (N+N2). Особое внимание следует обратить на отглагольные существительные типа: начинать - начало, кончать – конец, пойти – поход, поехать – поездка...

Постепенный переход от пассивного освоения нового материала к активному можно осуществить с помощью упражнений на трансформацию:

** Ответьте на вопросы отрицательно, используя предлог до:*

Образец: - *Ты смотрел телевизор после ужина?*

- *Нет, я смотрел телевизор до ужина.*

- 1) *Он приезжал к тебе после праздника?*
- 2) *Она звонила Вам после обеда?*
- 3) *Ты встретишься с другом после занятий?*

** Трансформируйте предложения в предложения с предлогом во время.*

Образец: *Когда у меня были каникулы, я ездил в Москву.*

Во время каникул я ездил в Москву.

- 1) *Когда я учился в университете, я изучал русский язык, физику,*

математику и другие специальные предметы.

2) Когда студенты были на консультации, они задавали вопросы преподавателю

3) Когда Анна был на экскурсии в Москве, она ходил в Большой театр.

** Замените сложные предложения простыми, используя предлог **после**:*

1) Кончился урок, и все пошли в спортивный зал.

2) Окончатся каникулы, и мы вернёмся в Россию.

3) Когда кончится экскурсия, мы пойдём в кафе.

4) Прошёл дождь, и стало прохладно.*

Следует обратить внимание обучающихся на то, что конструкции времени с предлогом *до* употребляются для обозначения отрезка времени, расположенного **раньше** момента действия, но не обязательно вблизи его. Конструкции с предлогом *перед* обозначают время, расположенное непосредственно **перед началом** момента действия.

Для обозначения действия/события, которое произошло ранее какого-либо другого действия/события/явления, используется конструкция *до + Род.п.*

Если же действие/событие происходит непосредственно перед началом другого действия/события/явления, используется конструкция *перед + Тв. п.*

Для закрепления вновь полученных грамматических навыков целесообразно использовать следующие упражнения.

** Употребите слова, стоящие в скобках, в нужном падеже:*

1) До (экзамен) нам нужно повторить всю грамматику.

2) Перед (посадка в самолёт) я позвонил родителям.

3) Это лекарство нужно принимать перед (еда).

4) Я люблю читать перед (сон).

** Ответьте на вопросы, используя конструкции обозначения времени с предлогами **до** или **перед**:*

1) Когда у Вас будет консультация?

2) Когда Вы встретились с другом?

3) Когда Вы позвоните родителям?

Важно акцентировать внимание обучающихся на том, что временные конструкции с предлогом *через* и наречием *назад* употребляются со словами, обозначающими **отрезки времени**. Так как отрезки времени обычно обозначаются сочетанием числительного и существительного, согласование которых, как правило, вызывает определенные трудности у обучающихся, следует еще раз вспомнить о том, как согласуются числительные и следующие за ними существительные, обратить внимание на изменение числительных, относящихся к существительным женского рода, а так же на особенности употребления и склонения таких числительных как пол (половина), полтора. Также необходимо напомнить обучающимся о том, что во временных конструкциях с предлогом *через* и словом *назад* числительные употребляются в Винительном падеже, что важно для спряжения числительных, относящихся к существительным женского рода (секунда, минута, неделя).

На данном этапе необходимо выполнить упражнения на распознавание временных конструкций с предлогом *через* и наречием *назад* в микротекстах, а впоследствии сформировать и закрепить навыки обучающихся, касающиеся различения и правильного употребления предлогов *через* и *после*.

* *Найдите в предложениях временные конструкции. Определите вид глагола.*

1) *Через месяц я буду отдыхать на море.*

2) *Мама пришла через час.*

3) *Я был в Москве две недели назад.*

* *Слушайте, ответьте на вопросы. При ответе используйте наречие **назад**:*

1) *Сейчас 9.10. Преподаватель пришел в 9.00. Когда пришёл преподаватель?*

2) *Сегодня понедельник. В субботу мы были в Москве. Когда мы были в Москве?*

3) *Сейчас мой брат учится на третьем курсе университета. Когда он поступил в университет?*

** Используйте слова из скобок в нужном падеже:*

1) Я смогу поехать отдохнуть через (3 недели).

2) Через (месяц) начнутся экзамены.

3) Ты будешь свободен через (2 часа)?

** Вставьте вместо точек предлоги **через** или **после**. Раскройте скобки:*

1) ... (обед) мы пойдём на экскурсию.

2) ... (неделя) студенты поедут на экскурсию.

3) ... (два месяца) мы вернёмся домой.

** Вместо точек вставьте предлоги **через** или **после**. Слова в скобках используйте в нужном падеже:*

1) Интересно, какими мы будем ... (10 лет)?

2) Она прекрасно выглядит ... (отпуск).

3) Контрольная работа будет ... (неделя).

** Ответьте на вопросы, используя конструкции с предлогами **через** и **после**:*

- Когда Вы будете сдавать экзамен?

- Когда Вы пойдете на экскурсию?

- Когда Вы сможете хорошо говорить по-русски?

Таким образом, апробированный автором статьи комплекс упражнений показывает, что данная грамматическая тема может быть успешно освоена обучающимися.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова В.Е. , Нахабина М.М. , Толстых А.А. Дорога в Россию. Учебник русского языка (базовый уровень), изд-во Златоуст, М., 2015.
2. Егорова А.Ф. Трудные случаи русской грамматики: сборник упражнений по русскому языку как иностранному.- Спб.: Златоуст, 2008.
3. Иванова И.С., Карамышева Л.М., Куприянова Т.Ф., Мирошникова М.Г. Русский язык. Синтаксис. Учебное пособие по русскому языку для иностранцев, изд-е 3-е, стереотипное, изд-во Русский язык, М., 2001.
4. Крючкова Л.С. Русский язык как иностранный. Синтаксис простого и сложного предложения, М., 2004.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

И.В.УТКИНА

e-mail: irvlut@mail.ru,

Военная академия воздушно-космической обороны
им. Маршала Советского Союза Г. К. Жукова (ВА ВКО)
(Россия, Тверь)

Аннотация: В статье рассматриваются компетенции, наиболее важные для осуществления речевого взаимодействия в военной сфере. Особое внимание уделяется понятию коммуникативной компетенции, формируемой у обучающихся в военных вузах МО РФ иностранных военнослужащих. Представлена классификация коммуникативных ситуаций, типичных для военной учебно-профессиональной сферы общения.

Ключевые слова: коммуникативная ситуация, компетенция, русский язык как иностранный, речевое взаимодействие.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE WHEN TRAINING THE FOREIGN MILITARY PERSONNEL IN RUSSIAN

Abstract: The article deals with the competencies that are the most important for speech communication in the military sphere. Particular attention is paid to the concept of communicative competence, which the teacher forms in foreign students who are trained in military higher schools of the Ministry of defense of the Russian Federation. Classification of the communicative situations typical for the military educational and professional sphere of communication is presented.

Key words: communicative situation, competence, Russian as a foreign language, speech interaction.

В общей системе образования реализация компетентного подхода предполагает практическую направленность учебного процесса. При обучении русскому языку иностранных военнослужащих в стенах военных вузов МО РФ наиболее важными являются приобретаемые речевые и коммуникативные умения, направленные на профессиональную деятельность и проявляющиеся в способности решать жизненные и профессиональные проблемы посредством иноязычного общения. По завершении обучения иностранный военнослужащий как специалист должен продемонстрировать определенный уровень билингвальной коммуникативной компетенции.

В данной статье под компетенцией нами понимается способность применять приобретаемые знания в практических целях. Компетентность – это характеристика, свойство, указывающее на наличие у субъекта тех или иных компетенций. Исследователями выделяется различное количество компетенций применительно к изучению иностранного языка. Различают языковую, речевую, коммуникативную, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, социальную и др. компетенции.

Рассмотрим компетенции, наиболее важные для взаимодействия в военной сфере. Языковая или лингвистическая компетенция военнослужащих заключается во владении системой сведений о русском языке. Как отмечает Н. Хомский, проводить «фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим-слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)» возможно только в идеализированном случае. [Хомский, 1972:8]. Овладение языковой компетенцией – это начальный этап изучения русского языка иностранных военнослужащих, который предполагает формирование произносительных, лексических и грамматических навыков. Изучение языковых явлений производится по принципу частотности, образцовости, типичности, репрезентативности и релевантности. Грамматический материал минимизирован и направлен на решение практических задач военнослужащих, прежде всего в учебно-профессиональной сфере.

Тренировка и автоматизация использования языкового материала являются основными при формировании языковой компетенции и подготавливающими к различным видам речевой деятельности в военной профессиональной сфере, к овладению речевой компетенцией. Такого рода подчинение не позволяет проводить четкой границы между языковой и речевой компетенцией, т.к. одна без другой существовать не могут.

Под речевой компетенцией в методике русского языка как иностранного понимается способность формировать и формулировать мысли посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. «Речевая компетенция – это языковая система в действии, использование ограниченного количества языковых средств, закономерностей их функционирования для построения высказываний от простейшего выражения чувства до передачи нюансов интеллектуальной информации» [Кабардов, 1996:38]. При обучении иностранных военнослужащих речевая компетенция включает в себя способность осуществлять речевую деятельность в военной сфере, а в первую очередь, в военной учебно-профессиональной сфере.

Способность реализовывать языковую и речевую компетенции в различных условиях воинского речевого общения определяется степенью овладения коммуникативной компетенцией. Иностранному обучающемуся необходимо решать средствами русского языка актуальные для него и воинского коллектива задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной военных сферах. Иными словами, у иностранного слушателя/курсанта формируется умение пользоваться фактами языка и речи для реализации целей воинского общения. Помимо выражения своих мыслей и продуцирования текстов ему необходимо научиться строить высказывания в соответствии с заданной коммуникативной ситуацией и адекватно понимать сложившуюся ситуацию, определяющую речевое поведение. Коммуникативная компетенция иностранных военнослужащих предполагает способность анализировать

высказывания других участников общения, владеть правилами кодирования и декодирования речевых интенций, определять коммуникативные роли участников общения и их функции.

Способность вступать в коммуникативные отношения с военнослужащими, ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею называется социальной компетенцией. Бесспорным является тот факт, что армия представляет собой социальный институт со своим регламентированным порядком поведения, в том числе и речевого поведения. Иностранцы военнослужащие, получая образование в Российском вузе, должны стремиться соблюдать правила и нормы общения, принятые в данном социуме. Безусловно, социальные роли в любой армии мира распределяются по принципу начальник-подчиненный. Однако нормы речевого поведения начальника и подчиненного в русской армии и в любой иностранной армии будут различаться, в связи с этим овладение социальной компетенцией – неотъемлемая часть обучения русскому языку иностранных военнослужащих.

Социокультурная компетенция предполагает способность пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи военнослужащих с точки зрения носителя языка. Овладение социокультурной компетенцией связано с использованием языка как средства познания национальной культуры. Обучение русскому языку проводится в контексте диалога культур с учётом различий в социокультурном восприятии мира. Помимо общих национальных стереотипов русского вербального и невербального общения, особое внимание уделяется изучению характерных черт субкультуры русскоязычного воинского коллектива, обуславливающих русское коммуникативное поведение.

«Становится понятным, что объем понятия «коммуникативная компетенция» затрагивает: а) сферы коммуникативной деятельности, б) темы, ситуации общения и программы их развертывания, в) речевые

действия, г) социальные и коммуникативные роли собеседников (сценарии их коммуникативного поведения), д) тактика коммуникации в ситуациях при выполнении программы поведения, е) типы текстов и правила их построения, ж) языковые единицы» [Романов, 2010].

Формирование коммуникативной компетенции при обучении русскому языку иностранных военнослужащих непосредственно связано со сложным комплексом внешних условий общения и внутренних состояний общающихся в военной учебно-профессиональной сфере, т.е. с типичными коммуникативными ситуациями, возникающими в данной сфере. Речевое поведение участников общения определяется их коммуникативным статусом и ролями, в зависимости от которых все коммуникативные ситуации в военной учебно-профессиональной сфере можно разделить на симметричные и несимметричные. Под симметричными ситуациями понимаются ситуации, в которых адресат и адресант являются носителями одинаковых статусов и ролей (например, адресант-курсант – адресат-курсант). В несимметричных коммуникативных ситуациях адресат и адресант являются носителями разных социальных статусов и находятся в отношениях начальник (вышестоящий) – подчиненный (нижестоящий) (например, адресант-курсант–адресат-полковник). Несимметричные ситуации в свою очередь подразделяются на два типа: вышестоящий-нижестоящему и нижестоящий-вышестоящему. Регламентированность времени и места обучающихся в стенах военных вузов МО РФ позволяет разделить коммуникативные ситуации в учебно-профессиональной сфере в зависимости от локально-темпорального компонента. Так, коммуникативные ситуации речевого общения военнослужащих в учебно-профессиональной сфере делятся на аудиторные и внеаудиторные, которые возникают во время занятий, до занятий и после занятий. Внеаудиторные коммуникативные ситуации подразделяются на предаудиторные и послеаудиторные. До занятий – в строю: на плацу, в коридоре (перед аудиторией); вне строя: в коридоре, в библиотеке, в столовой, в медпункте, в кабинете начальника, на

хозяйственной территории. Во время занятий – в строю: плац (если строевая подготовка); вне строя: в аудитории, на оборудованной техникой местности (полигон). После занятий – в строю: на плацу, в коридоре; вне строя: в аудитории, в коридоре, в библиотеке, в столовой, в медпункте, в кабинете начальника, на хозяйственной территории.

Таким образом, учёт типичных коммуникативных ситуаций и коммуникативных потребностей обучающихся позволит оптимизировать и сделать более продуктивным процесс овладения русским языком как иностранным. Формирование коммуникативной компетенции при обучении русскому языку иностранных военнослужащих процесс сложный и многокомпонентный. Отбор языкового материала целесообразно осуществлять, ориентируясь на типичные формы речевого общения, соотносимые с конкретными коммуникативными ситуациями. Функция преподавателя заключается в том, чтобы создать на занятии такую атмосферу речевого взаимодействия, в которой обучающий сможет натренировать, отработать навыки и умения, необходимые ему для реализации своих коммуникативных потребностей в военной учебно-профессиональной сфере общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции// Вопросы психологии. 1996. №1. С.38.
2. Романов А.А., Костяев А.П. Эмоциональная личность в профессиональной коммуникации // Электронный научный журнал «Мир лингвистики и коммуникации». Тверь: ТГСХА, ТИПЛиМК. 2010. № 3 (20). Режим доступа: <http://tverlingua.ru>.
3. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М.: Издательство московского университета. 1972. 233с.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМАТИКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В.Г.ФАТХУТДИНОВА

e-mail: favenera@mail.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия, Казань)

Аннотация: Предметом исследования стали парадигматические отношения в словообразовательной системе русского языка и их лингвометодический потенциал. Цель работы – доказать, что презентация на занятиях по русскому языку словообразовательных законов и механизмов, а также всех типов словообразовательных отношений родственных и неродственных слов является эффективным и оптимальным средством расширения и активизации словарного запаса учащихся. Словообразовательная парадигма даёт возможность преподавателю проиллюстрировать исключительное многообразие русских словообразовательных моделей и типов.

Ключевые слова: русский язык, словообразование, парадигматические отношения, лингводидактика

LINGUAMETHODICAL POTENTIAL OF WORD-FORMATIVE PARADIGMATIC IN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract: The subject of scientific research are paradigmatic relations in word-formative system of Russian and their linguamethodical potential. The aim of research – to prove that presentation of word-formative rules and mechanisms also of all types of word-formative relations of relative and irrelative words is an effective and optimal means of activity and broadening of students' vocabulary at the lessons of Russian. A derivational paradigm gives a teacher opportunity to illustrate an exceptional diversity of Russian derivational models and types.

Key words: Russian language, word-formation, paradigmatic relations, linguadidactics

Введение. Современный этап развития методики преподавания русского языка как иностранного характеризуется разработкой и внедрением в процесс обучения культурно-ориентированного, коммуникативно-ориентированного и лингвокогнитивного подходов, см. [Громова 2018], [Красильникова 2011], [Лазарева 2012]. Они способствуют формированию у учащихся эффективных мыслительных стратегий в процессе овладения разными типами языковых единиц. Учитывая, что подавляющее большинство русских слов являются производными, преподавателю русского языка как иностранного особое внимание следует уделять деривационным характеристикам лексических единиц. Осознание парадигматических отношений производных слов, их формально-семантических связей играет важную роль в процессе последующей семантизации новой лексики.

Цель работы – доказать, что презентация на занятиях по русскому языку словообразовательных законов и механизмов, а также всех типов словообразовательной парадигматики родственных и неродственных слов является эффективным и оптимальным средством расширения и активизации словарного запаса учащихся.

Сфера употребления термина «парадигма» в современной лингвистике очень широка: данное понятие активно и плодотворно используется при описании фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического и синтаксического уровней языка. Предметом нашего исследования стали словообразовательные парадигмы как особые формы внутрисистемной организации производных слов, а также основные типы парадигматических отношений в словообразовательной системе русского языка с точки зрения их лингвометодической релевантности.

Результаты исследования.

В системе словообразования естественного языка, как правило, присутствуют два основных типа отношений: синтагматические и парадигматические. Деривационную синтагму внутри слова образуют корневые и аффиксальные морфемы – префиксы, суффиксы, постфиксы, интерфиксы: *раз/групп/ир/ова/ть/ся*, *пар/о/ход/ств/о*. Парадигматические отношения связывают между собой однокоренные и разнокоренные дериваты.

Межсловная парадигматика (синонимические, антонимические, омонимические и паронимические отношения лексических единиц), будучи традиционным объектом лексикологии, находит отражение и в словообразовательной системе языка. Именно они представляют лингводидактическую ценность для практики преподавания русского языка как иностранного.

Словообразовательные синонимы – однокоренные производные слова, обладающие одинаковым или близким словообразовательным значением, которое выражается в них при помощи различных аффиксов (префиксов или суффиксов): *вы/думывать – при/думывать*; *из/мучиться – на/мучиться*; *волч/их/а – волч/иц/а*; *проектирова/ние – проектиров/к/а*.

Словообразовательные антонимы – однокоренные производные слова, противоположное значение которых выражается при помощи аффиксальных средств: *над/земный – под/земный*; *недо/солить – пере/солить*; *одно/образный – разно/образный*.

Особую трудность при овладении русским языком представляет такой тип парадигматики, как омонимия. Словообразовательные омонимы – это однокоренные производные слова, формальное тождество которых обусловлено омонимией или многозначностью аффиксов, например: *дождев/ик* ‘водонепроницаемый плащ’ и *дождев/ик* ‘гриб’; *за/дуть* ‘начать дуть’ и *за/дуть* ‘погасить: *задуть свечу, пламя*’.

К сфере лексико-словообразовательной парадигматики следует отнести и паронимы – разные по значению слова, близкие по произношению, лексико-грамматической принадлежности и по родству корней, сходность звучания которых приводит к смешению их в речи. Например: *реши/мость* ‘смелость, готовность принять и осуществить свое решение: *твердая решимость*’ и *реши/тельн/ость* ‘энергичность, категоричность, определенность: *решительность действий*’. Паронимические корреляции свидетельствуют, с одной стороны, об их семантической соотносительности, с другой - о различиях в лексической сочетаемости и словоупотреблении.

Последовательная и планомерная работа по обогащению словарного запаса учащихся на основе учёта парадигматических отношений производных слов поможет сделать усвоение новой лексики более быстрым и эффективным.

Парадигматические отношения лежат в основе комплексных единиц словообразования: словообразовательной парадигмы и словообразовательного гнезда. «Гнездо в данном случае предстает как структурно-семантическое целое, важным свойством которого выступает его семантическая непрерывность. При такой интерпретации элементарной единицей гнезда является производная номинативная единица, а гнездо рассматривается как факт не только словообразовательной, но и лексико-семантической системы языка» [Фатхутдинова, 2014: 9] .

Для нашего исследования особый интерес представляют отношения кодеривации (равнопроизводности), формирующие конкретную словообразовательную парадигму. Она интерпретируется как «совокупность всех непосредственно производных того или иного производящего» [Тихонов, 1985: 41], например: *читать* → *читать/ся*, *чт/ение*, *чита/тель*, *чита/л/к/а*, *чита/ем/ый*, *до/читать*, *в/читать/ся*, *недо/читать*, *пере/читать*, *по/читать*, *про/читать* и др.

Как правило, словообразовательное гнездо может включать в себя несколько конкретных словообразовательных парадигм, находящихся на

разных ступенях деривации – первой, второй, третьей и т.д. В этом случае словообразовательная парадигма представляет собой ряд однокорневых слов с тождественными мотиваторами и разными формантами.

Лексический состав конкретной словообразовательной парадигмы позволяет сосредоточить внимание учащихся на формально-смысловых изменениях в словах, участвующих в словообразовательном акте, выявить словообразовательные и формообразующие функции аффиксальных элементов, обозначить их роль в формировании семантики производного слова. Так, от существительного *влага* в русском языке при помощи префиксации, суффиксации, конфиксации и словосложения непосредственно образуется следующая словообразовательная парадигма: *влажн/н/ый, у/влажн/ить, влаг/о/ёмкий, влаг/о/любивый, влаг/о/мер, влаг/о/обеспеченный, влаго/о/оборот, влаг/о/отдача, влаг/о/стойкий, пыл/е/влаж/о/защитный* и др. Отметим, что большинство входящих в нее лексических единиц являются специальными терминами.

От прилагательного *влажный* на второй ступени деривации образуются другие слова: *влажн/о, влаж/ость, влажн/е/ть, у/влажн/и/ть*. В свою очередь глагол *увлажнить* служит мотивирующей основой для кодериватов, образующих в совокупности отглагольную словообразовательную парадигму: *увлажнить/ся, увлажн/я/ть, увлажн/ение, увлажни/тель, увлажн/енн/ый, пере/увлажнить*.

Словообразовательная парадигма даёт возможность преподавателю проиллюстрировать исключительное многообразие способов образования русских слов. Иностранцами учащимися осмысливается функциональная значимость каждого словообразовательного типа, запоминается его формальная и содержательная сторона, увеличивается способность к репродукции на основе аналогии. Представляется, что данная лингвометодическая стратегия обучения иностранцев русской лексике с опорой на словообразовательную парадигматику позволяет оптимизировать процесс обучения.

Важнейшим аспектом изучения словообразовательных парадигм русского языка является анализ данных единиц в рамках определенных лексико-семантических групп. «...Устанавливая состав словообразовательных парадигм определенных ЛСГ, мы создаем некоторую научную абстракцию (конструкт), отражающую свойства реального объекта» [Земская, 1992: 18].

Рассмотрим конкретные словообразовательные парадигмы адъективов *мягкий / твёрдый*, входящих в одну семантическую группу прилагательных осязательного восприятия. На первой ступени деривации от прилагательного *мягкий* образуется 25 слов, а от прилагательного *твёрдый* - 28. Их сравнительный анализ позволяет выявить разные корреляции одно модельных дериватов с тождественным словообразовательным значением. Это прежде всего производные адъективы с субъективно-оценочным значением: *мягенький / твёрденький*; адъективы с семантикой неполноты проявления признака: *мягковатый / твердоватый, полумягкий / полутвёрдый*; адъективы с семантикой отрицания: *немягкий / нетвёрдый*; адъективы с семантикой интенсивности признака: *премягкий / сверхтвёрдый*; качественные наречия на -о: *мягко / твердо*; отвлеченные существительные (синтаксические дериваты): *мягкость / твердость*; инхоативные глаголы со значением 'проявлять признак': *мягчеть / твердеть*.

Особого внимания заслуживают соотносительные прилагательные с метафорическим значением, в том числе различающиеся мотивирующими признаками и соответствующими им смыслами: *мягкосердечный, мягконравый* 'добрый, отзывчивый' / *твердосердый, твердокаменный* 'такой, которого нельзя ничем разжалобить', *мякотелый* 'легко поддающийся чужому влиянию, бесхарактерный' / *твердоголовый, твердолобый* 'косный, консервативный, упрямый'.

Специфической внутренней формой и соответственно национальным своеобразием обладают следующие производные существительные: *твердыня* 'крепость, укрепление, позиция; прочная опора, оплот'; *твердь* 'в

церковно-религиозном дискурсе небесный свод, небо; (устар.) твёрдая поверхность земли, земля вообще'; *мякиш* 'мягкая часть печеного хлеба, хлебных изделий, находящихся под коркой' и др.

Выявление подобных номинаций имеет важное значение для концептуального описания понятий и формирования лексического знания как лингвокультурного феномена.

Выводы. В процессе формирования лингвистической компетенции в поле зрения обучающихся попадают разные виды парадигматических взаимоотношений производных лексических единиц: отношения синонимии, антонимии, паронимии и омонимии. Их методическая релевантность при изучении русского языка как иностранного очевидна.

Словообразовательная парадигма является одним из способов познания системной организации словообразовательного уровня языка, структурно-семантической сложности производных слов и комплексных единиц словообразования, а также специфики процессов языковой номинации. Сравнение словообразовательных парадигм разных частей речи, разных семантических групп выявляет ярко выраженные различия в словопорождающих способностях того или иного класса лексических единиц.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что организованная методическая работа по изучению словообразовательной парадигматики русского языка способствует выработке необходимых речевых навыков и коммуникативных стратегий, а также активному формированию лексического знания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Громова Л.Г. Основные положения методики включенного обучения. Современные подходы и принципы обучению русскому языку и культуре // Методика включённого обучения русскому языку как иностранному: коллективная монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. С.36 - 49.

2. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. М.: Наука, 1992. 221 с.
- Красильникова Л.В. Словообразовательный компонент коммуникативной компетенции иностранных учащихся-филологов: на материале суффиксальных существительных: Монография. М.: МАКС Пресс, 2011. 360 с.
3. Лазарева О.А. Лингвокогнитивные основы обучения иностранцев русской лексике: Монография. СПб.: Изд-во «Осипова», 2012. 250 с.
4. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. В двух томах. Том I. М.: «Русский язык», 1985. 856 с.
5. Фатхутдинова В.Г., Ачаева М.С. Лексико-словообразовательные гнезда параметрических прилагательных в межъязыковом сравнении: монография. Казань: Казан. ун-т, 2014. 196 с.

III. Современные образовательные технологии в преподавании и изучении РКИ или других иностранных языков

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Ю.В. АЛГУНОВА, А.С. САФОНОВА, Г. АШЫРОВА
e-mail: ruslang@tvergma.ru

Тверской государственный медицинский университет
(Россия, Тверь)

Аннотация: В данной статье рассматриваются лексико-грамматические, семантико-синтаксические аспекты преподавания языка медицинской специальности, описываются учебные материалы пособий, ориентированных на повышение профессиональной подготовки иностранных студентов медицинского вуза. Авторы статьи обращают особое внимание на роль художественных текстов с учетом их профессиональной значимости в формировании профессионально-коммуникативной компетенции иностранных обучающихся.

Ключевые слова: язык специальности, профессионально-коммуникативная компетенция, студент-медик, речевые навыки, лексико-грамматический.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO TRAINING LANGUAGE OF SPECIALTY OF FOREIGN STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITIES

Abstract: This article deals with the lexico-grammatical, semantic-syntactic aspects of teaching the language of the medical specialty, describes the educational materials of the manuals aimed at increasing the professional training

of foreign students of a medical college. The authors of the article pay special attention to the role of art texts taking into account their professional importance in the formation of the professionally communicative competence of foreign students.

Key words: language of specialty, professional-communicative competence, medical student, speech skills, lexico-grammatical.

Многолетний опыт работы кафедры русского языка Тверского медицинского университета показывает, что необходим комплексный подход в языковой подготовке студентов-медиков к профессиональной деятельности. Язык специальности будущих врачей необычайно разнообразен по сферам применения: здесь и строгий язык медицинской науки, и богатый пласт общеупотребительной лексики, и необходимые навыки особенностей коммуникативного поведения в общении с больными разных социальных и возрастных групп.

Безусловный приоритет в языковой подготовке иностранцев принадлежит языку науки, что стало особенно актуальным в связи с их переходом к обучению на 1-3 курсах в группах с языком посредником. В результате иностранные учащиеся в процессе обучения на занятиях по специальным дисциплинам лишены русского языка и кафедры русского языка – единственная кафедра, где иностранные учащиеся 1-3 курсов получают практику учебно-профессионального общения на русском языке. Как следствие – русский язык выступает уже не как цель обучения, а как средство реализации обучающей и профессиональной деятельности в подготовке будущих специалистов. При этом и сам язык с его особенностями лексико-грамматической структуры не должен быть забыт и учебные материалы, используемые на занятиях, должны в равной степени отвечать целям овладения русским языком и специальностью. Именно с таких позиций подходят к работе над учебно-методическими пособиями их составители.

В последнее время на кафедре создан целый ряд пособий, призванных формировать языковую компетенцию учащихся в сфере различных медицинских дисциплин: анатомии, физиологии, патофизиологии, фармакологии, ухода за больными и др. Форма текстового материала пособий соответствует форме, свойственной данной медицинской дисциплине; материал предлагается в виде системы учебных текстов, содержащих наиболее значимую специальную информацию, и системы заданий к текстам. Учебные материалы направлены на формирование грамматических и лексических навыков, а также навыков говорения, чтения, аудирования и письма на базе языка специальности. Учащиеся должны научиться работать с печатным текстом и аудиотекстом, фиксировать и воспроизводить информацию в устной и письменной форме, т.е. овладеть комплексными умениями и навыками во всех видах речевой деятельности, для того чтобы на старших курсах успешно перейти к обучению на русском языке.

Чтобы лексическое наполнение пособий отражало основные терминологические понятия определенного аспекта данной дисциплины и способствовало формированию терминологического словаря, все материалы в процессе подготовки согласуются со специалистами соответствующих дисциплин кафедр университета. Тематическая ориентация пособий на изучаемые дисциплины и тесная лексико-грамматическая связь с ними повышает мотивацию учащихся к изучению русского языка, которая снижена в условиях обучения на языке-посреднике. Учебные материалы пособий выполняют множество функций: они несут информацию, являются основой для анализа изучаемого материала, способствуют формированию речевых навыков, побуждают к речевой деятельности, развивают коммуникативную компетенцию учащихся.

Учебные пособия ориентированы на тот грамматический материал, который организует смысловые отношения текста/текстов данной дисциплины. Для этого тексты тщательно анализируются на предмет

выявления в них соответствующих смысловых отношений. Например, в курсе патофизиологии в таких темах, как *Воспалительные процессы, Иммунопатологические процессы* (учебно-методическое пособие «Языковая подготовка к курсу «Патофизиология»), основные смысловые связи текстов базируются на причинно-следственных отношениях и отношениях взаимозависимости, обусловленности, связи явлений. А, скажем, тексты по теме *Патофизиология опухолевого роста* (то же пособие) требуют грамматических средств выражения изменения состояния и свойства предмета и его качественной характеристики, так описывают свойства изменяющихся тканей и сопутствующих этому процессов. В курсе фармакологии тексты, относящиеся к темам *Антибиотики, Осложнения лекарственной терапии, Общие принципы лечения острых лекарственных отравлений и др.* (учебно-методическое пособие «Языковая подготовка к курсу «Фармакология»), строятся главным образом на целевых отношениях в простом и в сложном предложениях, так как объясняют, с какой целью и для чего применяются различные препараты и проводятся необходимые лечебно-профилактические мероприятия.

Логический симбиоз лексического и грамматического материала дает возможность в комплексе органично решать вопросы языковой и профессиональной подготовки иностранных студентов. Соответственно, система лексико-грамматических заданий предполагает вместе с обучением речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере решать и языковые задачи, направленные на формирование навыков и умений использования в научной речи разнообразного грамматического материала.

Комплексный подход в языковой подготовке иностранных студентов-медиков к профессиональной деятельности предполагает использование не только специальных медицинских текстов, но и литературного материала. На продвинутом этапе обучения работа с художественным текстом играет значительную роль в повышении языковой подготовки и в формировании у студентов медиков профессионально-коммуникативной компетенции.

Поэтому, как было отмечено ранее, преподавателями кафедры создаются профессионально ориентированные учебно-методические пособия, в которых учитывается специальность будущих студентов-медиков как на лексико-грамматическом, так и на семантико-синтаксическом уровнях.

Включенные в пособия медицинские и художественные тексты отобраны с учетом их профессиональной значимости. Студентам предлагаются отрывки из художественных произведений, в которых дается описание симптомов и течения заболевания (например, тифа в одноименном рассказе А.П. Чехова; малярии (М.А. Булгаков «Тьма египетская»); паранойяльной шизофрении и возрастного атеросклероза (А.П. Чехов «Палата №6»); хода операции (например, трахеотомии или ампутации нижней конечности (М.А. Булгаков «Стальное горло», «Полотенце с петухом») и др. Параллельно даются тексты из учебников по инфекционным болезням, психиатрии, оперативной хирургии и др., в которых эти же темы изложены научным языком медицины. «Параллельная» работа над специальным медицинским текстом и фрагментом из художественного произведения дает возможность формировать не только навыки «узнавания» лексики и грамматических конструкций, а затем непосредственного воспроизведения текста с использованием их, но и умение заменять эмоционально-экспрессивные обороты художественного текста конструкциями научной медицинской речи.

В работе над художественным текстом студент сталкивается с трудностями: это – непонимание синтаксических конструкций (осложненных, устаревших и т.д.), значения слов или фразеологизмов, смысловых связей внутри текста (в тех случаях, когда понятны все слова по отдельности, а смысл целого непонятен) и др. Снятию этого лексико-грамматического «барьера непонимания» отчасти способствует обращение к медицинскому тексту: лексико-грамматические и синтаксические конструкции, присущие языку медицины, для студентов (главным образом – старших курсов) оказываются более понятными и, следовательно, в

известной степени помогают понять содержание художественного текста и оценить, насколько это возможно для иностранного читателя-нефилолога, эстетические достоинства творческой манеры писателя. В качестве примера можно привести фрагменты описания ампутации нижней конечности в рассказе М.А. Булгакова «Полотенце с петухом» с «переводом» художественного текста на профессиональный язык врача: «...начиная с раздробленного колена лежала кровавая рвань, красные мятые мышцы, и остро во все стороны торчали белые раздавленные кости... обе кости выскочили наружу, пробив кожу» (рваная рана в области нижних конечностей, раздробление костей коленного сустава, открытый перелом костей голени); «я острейшим ножом полоснул бедро, и кожа разошлась» (сделать разрез в области бедра); «срезал громадный кус женского мяса» (удаление тканей); «стал мелкозубой ослепительной пилой пилить круглую кость» (ампутация нижних конечностей) и др.

Для студентов медиков старших курсов рассказ А.П. Чехова «Палата №6» представляет (по определению самого автора-классика) «скорее практический, профессиональный интерес, чем художественный». В этом произведении А.П. Чехов с удивительной научной точностью описал развитие шизофрении с манией преследования в паранойяльную шизофрению. Кроме того, в произведениях А.П. Чехова можно найти художественно выразительное и научно точное описание пограничного состояния психики у героев: Беликов – психопатическая личность параноидного типа («Человек в футляре»); офицер – астенический психопат («Поцелуй») и др.

Можно сказать, что профессиональная, практическая ценность произведений русских писателей-классиков очевидна и неоспорима, поскольку в своих произведениях они были точными, убедительными, как и должно быть врачу. Для поддержания устойчивой мотивации в изучении языка медицины, безусловно, должны быть использованы тексты культурологической, гуманитарной направленности.

Несомненно, работа над художественным и медицинским текстами является неотъемлемой составляющей комплексного подхода в обучении студентов-медиков языку специальности, в формировании у них профессионально-коммуникативной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булгаков М.А. Полотенце с петухом// Собр. Соч.: в 4 томах, Алфавит, 1992. Том 1.
2. Чехов А.П. Палата №6 //Собр. Соч.: в 12 томах, Правда, 1985. Том 8.
3. Язык медицины: тексты, задания, тесты. Учебное пособие, Москва, 2015. 212 с.
4. Русская медицинская терминология по теме «Терапевтический и хирургический уход за больными» Учебное пособие, Тверь, РИЦ ТГМА 2014. 211 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Т.В. ВАЩЕКИНА

e-mail: vascjulia@yandex.ru

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(Россия, Москва)

Аннотация: Настоящая статья посвящена использованию мультимедийных технологий в преподавании русского языка как иностранного и их роли в процессе обучения. Безусловно, применение мультимедийных средств на занятиях по РКИ не только помогает оптимизировать сам учебный процесс, но и способствует реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, а также позволяет повысить мотивацию у иностранных учащихся, развить их познавательную деятельность, обеспечить качество и эффективность самостоятельной

работы в процессе обучения, превращает изучение иностранного языка в живой и творческий процесс.

Ключевые слова: мультимедийные средства, оптимизация учебного процесса, творческий процесс, наглядность.

EFFICIENCY OF USE OF MULTIMEDIA TRAINING IN THE PRACTICE OF TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article focuses on using multimedia technologies at different stages of teaching Russian as a foreign language and their role in the process of learning. Of course, using multimedia tools at classes of Russian as a foreign language optimizes the educational process itself, allows to increase the motivation of foreign students, to develop their cognitive activity, to insure the quality and effectiveness of self-development work in the learning process, it makes learning foreign language in a lively and creative process.

Key words: multimedia/ multimedia tools, optimization of educational process, the creative process, visual expression.

В современном мире человеку необходимо уметь пользоваться Интернет-ресурсами. Без них уже невозможно представить нашу жизнь, все ее аспекты. Особенно важным аспектом является сфера образования. Внедрение информационных технологий в образование – это постепенная модернизация системы образования в России и мире в целом.

В настоящее время преподаватель любой специальности должен не только свободно знать предмет своей деятельности, но и прекрасно ориентироваться в быстро развивающихся информационных технологиях, понимать и использовать их в своей работе.

Современные методы обучения развиваются очень быстро, предоставляя преподавателям новые возможности в обучении учащихся.

Повышение уровня образованности у учащихся является следствием внедрения в образовательную программу мультимедийных средств обучения.

Мультимедиа – это интерактивная система, которая обеспечивает одновременное представление различных видов данных, содержащих текстовую, звуковую и визуальную информацию – графику, видео, анимацию, которую мы можем не только наблюдать, но и управлять ею через системы ввода и вывода информации.

Мультимедийные обучающие технологии – это совокупность технических обучающих средств и дидактических средств обучения. Технические средства мультимедиа обеспечивают преобразование информации (звука и изображения) в цифровую форму с целью ее хранения и обработки, а также обратное преобразование, чтобы эта информация могла быть адекватно воспринята человеком.

За такими средствами стоит будущее всего образовательного процесса. В настоящее время мы можем заметить тенденцию к увеличению применения информационных технологий в учебном процессе на уроках преподавания иностранных языков, в частности в преподавании русского языка как иностранного.

Работа с Интернет-ресурсами при помощи компьютера, планшета или смартфона на занятиях по РКИ помогает быстрее понять и прочувствовать интересы и нужды иностранных студентов. Для того чтобы занятие проходило в более интересной обстановке, преподавателю необходимо внедрение мультимедийных технологий в процесс изучения русского языка как иностранного.

Именно применение мультимедийных средств на занятиях по русскому языку как иностранному превращает изучение русского языка как иностранного в живой и творческий процесс, делает его максимально приближенным к естественным условиям, более разнообразным, интересным, динамичным.

На сегодняшний день большая часть преподавателей считает использование мультимедийных технологий в обучении русскому языку как иностранному неотъемлемой частью общего процесса преподавания русского языка. Правильно организованный процесс обучения с помощью мультимедийных технологий – залог успешности студента в будущем. В процессе обучения преподаватель, желая как можно быстрее и лучше узнать того или иного студента, может создавать интересные планы уроков, в которые будут входить задания, связанные с увлечениями студента или группы студентов. Таким образом, преподаватели могут напрямую влиять на результативность усвоения пройденного материала студентами.

Мультимедийные средства, на мой взгляд (если, конечно, есть такая возможность), желательно начинать использовать уже на самых первых занятиях по РКИ, когда иностранные студенты только начинают знакомиться с русским алфавитом и «трудной», на их взгляд, русской фонетикой, пытаются понять, как произносится тот или иной звук, например [ы], когда приходится «закручивать язык в трубку, потом загонять его в желудок, стараясь произнести «ы» (из воспоминаний прусского канцлера Бисмарка об изучении им русского языка), стараются воспроизвести то, что им дает преподаватель. Безусловно, мультимедийные средства значительно упрощают процесс обучения за счет звукового сопровождения учебного материала и наглядности как одного из эффективных способов обеспечения связи между конкретным и абстрактным при получении знаний и формировании новых речевых навыков,

Кроме того, использование мультимедийных технологий в обучении русскому языку как иностранному открывает широкие возможности для создания естественной языковой среды и позволяет не ограничиваться лишь формированием единичной речевой ситуации.

Коммуникативная культурная составляющая является основной целью в обучении русскому языку как иностранному, она формирует и развивает навык общения, культурное развитие студента. Для каждой отдельной

группы студентов преподаватель должен создавать особые условия на уроках русского языка, выбирать методы обучения, которые смогли бы позволить каждому учащемуся проявлять свою активность, развивать свою фантазию и творческую составляющую в течение всего урока.

Современные компьютерные технологии обеспечивают студента активными упражнениями, творческим подходом к решению стоящей перед ним задачи и изложением предмета в более интересной форме. Необходимость сочетания традиционных обучающих методов с информационными понятна каждому преподавателю.

Целесообразность компьютеризации определяется мерой достижения педагогической, методической и экономической эффективности по сравнению с традиционными формами учебной работы.

Технология компьютерного обучения рассматривается как обучение с учетом конечных результатов деятельности учеников, ей придается характер устойчивого, целенаправленного и эффективного процесса познания. Использование компьютерных технологий в обучении – разновидность процесса управления познавательной активностью учащихся.

Несомненным достоинством и особенностью компьютерных технологий являются следующие возможности мультимедиа:

- повышение информативности урока;
- стимулирование мотивации обучения;
- повышение наглядности обучения;
- осуществление повтора наиболее сложных для запоминания моментов;
- реализация доступности и восприятия информации за счет параллельного представления визуальной и слуховой информации;
- возможность осуществления непрерывного музыкального или любого другого аудио-сопровождения, соответствующего статичному или динамичному визуальному ряду;
- возможность использования видеофрагментов из фильмов, видеозаписей и т.д.,

- функции «стоп-кадра», покадрового «пролистывания» видеозаписи;
- возможность создания больших баз данных в компактном виде.

Таким образом, включать в образовательный процесс использование мультимедийных технологий наравне с традиционными методами обучения крайне необходимо, так как это позволяет значительно увеличить эффективность всего учебного процесса в целом. Учащему предоставляется самостоятельная работа по подбору, передаче, хранению лекций, домашних заданий и классной работы, что позволяет значительно увеличить эффективность и качество самообразования. Интернет-технологии – это самое быстро развивающееся направление информационных технологий, которые мы используем в процессе обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г. Методика применения компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному / Э.Г. Азимов // Методика преподавания русского языка как иностранного. Хрестоматия. Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного университета им. А. М. Горького, 2008.
2. Акишина А.А., Тряпельников А.В. Медиа-образ русского языка в учебных пособиях по РКИ на основе ресурсов Интернета (цифровые педагогические технологии) / А.А. Акишина, А.В. Тряпельников // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Филология, история, востоковедение. 2013. - №2(49).
3. <http://ecoling.sfu-kras.ru/wp-content/uploads/2017/06/Ochirova-I.N..pdf>
4. Пикуль Валентин «Битва железных канцлеров», 1977, 58 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

ЙОХАННА ВИЙМАРАНТА

e-mail: johanna.viimaranta@helsinki.fi

(Хельсинкский университет, Финляндия)

ТАМАРА БУДАНОВА

e-mail: tambud@utu.fi,

(Университет г. Турку, Финляндия)

ЙЕННИЛИЙСА САЛМИНЕН

e-mail: jenniliisa.salminen@utu.fi

(Университет г. Турку, Финляндия)

Аннотация: В докладе рассматриваются возможности использования образовательных интернет-платформ в процессе преподавания и изучения грамматики русского языка .

Ключевые слова: грамматика, интернет-ресурсы, Moodle, ViLLE

THE POSSIBILITY OF USING INTERNET RESOURCES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE GRAMMAR

Abstract: the report discusses the possibility of using educational Internet platforms in the teaching and learning of Russian language grammar.

Key words: grammar, online resources, Moodle, ViLLE

I. Введение

В настоящее время преимущества применения Интернет-технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному уже не вызывает сомнений и едва ли требует дополнительных доказательств. В многочисленных работах, опубликованных за последние двадцать лет, обсуждаются как многообещающие перспективы, так и уже полученные результаты использования разнообразных видов Интернет-коммуникации:

чатов, форумов, веб-конференций и веб-семинаров, различных образовательных платформ – в процессе преподавания и изучения аспектов языка и видов речевой деятельности. В докладе рассматривается опыт комбинирования электронных курсов в рамках электронной среды Moodle и образовательной платформы ViLLE с традиционными формами обучения в преподавании и изучении грамматики русского языка в университете г. Турку.

II. Русский язык в Университете г. Турку

Университет г. Турку является одним из шести университетов Финляндии, где существуют отделения русского языка. На сегодняшний день в университете проходят обучение студенты отделений бакалавриата и магистратуры, выбравшие русский язык в качестве основного предмета или дополнительного. В финляндской системе высшего образования у студента один главный предмет (räääaine) и по крайней мере один дополнительный предмет (sivuaaine), хотя чаще несколько. Студент получает право на обучение в вузе после сдачи вступительного экзамена по главному предмету. Студент может, чаще всего, свободно выбрать свои дополнительные предметы. Типичными дополнительными предметами для студентов-русистов являются другие иностранные языки, история, политология и другие гуманитарные и общественно-научные предметы. Однако свобода выбора допускает самые разные варианты.

В состав программы по русскому языку в качестве главного предмета входят в первый год учебы языковые курсы по письму, грамматике, фонетике, аудированию и устной речи так же, как и лекционные курсы “Введение в русский язык и его изучение” (“Johdatus venäjän kieleen ja sen tutkimukseen”), “Введение в русскую культуру” (“Johdatus venäläiseen kulttuuriin”) и “Введение в русскую литературу” (Johdatus venäläiseen kirjallisuuteen“). В течение второго-третьего года учебы студент проходит курсы по морфологии, русскому глаголу, устной и письменной речи, русской литературе и культуре и переводу с финского на русский. В магистратуре

обучение по иностранным языкам в университете г. Турку делится на тропинки. Систему с тропинками ввели в нашем университете в 2014 году, чтобы улучшить конкурентоспособность выпускников-филологов на рынке труда. Студент может выбрать свою тропинку свободно, но это определяет также возможности дальнейшего выбора курсов для главного и других предметов.

Очевидно, что грамматика является предметом изучения как на теоретических курсах, так на практических занятиях по обучению видам речевой деятельности и языковым аспектам. Сокращающийся объём аудиторных часов и усиление акцента на самостоятельной работе учащихся вновь и вновь ставят перед преподавателем РКИ «вечные» вопросы:

1. Какая роль отводится грамматике для того, чтобы научить учащихся общаться;

2. Какова цель обучения грамматике на занятиях по развитию устных и письменных речевых навыков;

3. Как и в каком объёме необходимо отбирать грамматический материал для обучения.

4. Какие методические приёмы, средства использовать для обучения грамматике.

Представляется, что при ответе на эти вопросы современные электронные технологии могут плодотворно применяться как средство обучения и эффективный инструмент для решения профессиональных задач.

III. Условия преподавания русского языка в Финляндии

Уровень владения русским языком у студентов, поступающих на 1 курс, весьма различен. Кроме тех, кто изучал русский в качестве иностранного или домашнего языка в школе (краткий или полный курс) либо уже в университете прошел 2-3-годовалый курс в языковом центре, нашими студентами становятся и носители русского языка, билингвы. Очевидно, что и исходный уровень лингвистической подготовки, в частности объём знаний о грамматическом строе русского языка, у студентов весьма различен. Современный образовательный процесс характеризуется также

академической мобильностью студентов, возможностью для них планировать учебу в соответствии со своими жизненными планами. Все это неизбежно создает определенные сложности в планировании и организации учебного процесса, но вместе с тем стимулирует развитию новых подходов к обучению и преподаванию.

IV. Опыт работы с образовательными платформами при преподавании грамматики русского языка

На отделении иностранных языков и перевода гуманитарного факультета Университета г. Турку активно функционируют виртуальные образовательные платформы Moodle и ViLLE. Система Moodle представляет собой пакет программного обеспечения для создания курсов дистанционного обучения и web-сайтов, который может использоваться как для дистанционного, так и для очного обучения, поскольку имеет модульную структуру и легко модифицируется. В набор модулей входят такие элементы, как Чат, Опрос, Форум, Глоссарий, Рабочая тетрадь, Урок, Тест, Анкета, Scorm, Survey, Семинар, Ресурс. Для преподавателя доступен полный отчет по вхождению пользователя в систему и по работе, с графиками и деталями работы над различными модулями: последний вход, количество прочтений, сообщения, записи в тетрадях. «При подготовке и проведении занятий в системе Moodle преподаватель использует набор модулей-составляющих для курсов. Варьируя сочетания различных элементов курса, преподаватель организует изучение материала таким образом, чтобы формы обучения соответствовали целям и задачам конкретных занятий». Так, при организации теоретического курса по синтаксису русского языка используются модули Ресурс (любой материал для самостоятельного изучения, проведения исследования, обсуждения), Лекция, Задание, Тест.

Использование в преподавании электронной образовательной среды Moodle делает возможным обучение в индивидуальном темпе, поскольку студент может сам устанавливать скорость изучения предлагаемого материала в зависимости от личных обстоятельств и потребностей,

предоставляет свободу и гибкость в планировании времени, места и продолжительности занятий.

Еще одной образовательной платформой, широко используемой в преподавании иностранных языков в Финляндии, является ViLLE, система обучения, разработанная на факультете информационных технологий в Университете Турку и позволяющая создавать виртуальные курсы и автоматически оценивать упражнения разных типов. Как и Moodle, ViLLE помогает преподавателю правильно и эффективно организовать учебный процесс.

При изучении иностранного языка выполняются как языковые, так и коммуникативные упражнения. При этом первые для экономии аудиторного времени целесообразно максимально выносить на самостоятельную работу во внеаудиторное время. Так, имитативные, подстановочные упражнения, упражнения на трансформацию, расширение (сокращение) предложения, подбор аналогов, заполнение пропусков, конструирование фразы из структурных элементов и др. тренировочные некомуникативные задания могут выполняться студентами самостоятельно.

В ViLLE возможно выполнять «полностью автоматические» упражнения: студент выполняет задания, а компьютер оценивает результат (правильно / неправильно, сколько очков получает ученик). Преподавателю не нужно исправлять или критиковать. Возможно также выполнение заданий типа эссе, которые требуют рецензии и оценки преподавателя.

Также возможно сдавать в ViLLE экзамены и тесты. Студенты могут проходить тест либо в контролируемых условиях, например, в компьютерном классе, либо дома самостоятельно, без надзора, поэтому ставится возможным использовать, например, лекционные заметки и учебник.

Задания могут быть факультативными, по выбору, при этом задание формулируется следующим образом: «Выполняйте важные для вас задачи», - или ViLLE может создавать принудительные действия: «Если вы хотите пройти курс, вы должны выполнить как минимум 90% этих задач должным образом»).

Преподаватель может следить за работой учащихся и направлять ее.

В докладе будут демонстрироваться конкретные примеры работы с образовательными платформами при обучении грамматике русского языка. ViLLE является активно развивающейся образовательной платформой, о чем свидетельствует тот факт, что на факультете естественных наук выпускницей нашего отделения Паулиной Пеландер выполняется докторская диссертация, посвященная вопросам использования ViLLE при обучении русскому языку.

Заключение

Меняющиеся условия преподавания иностранных языков ставят перед преподавателями новые задачи, в решении которых может помочь комфортная обучающая электронная среда, ориентированную на студентов и усиливающую их внутреннюю мотивацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного. Дис. .д-ра пед. наук. М., 1996, 315 с.
2. Акишина А.А., Тряпельников А.В. Шипелевич Л. Ресурсы Интернета в учебниках и учебных пособиях нового типа по русскому языку как иностранному. Материалы V Международная научная конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание, Коммуникация. Интернет. 9-13 мая 2012 года. Варшава, 2012.
3. Сысоев П., Евстигнеев М. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. Глосса-пресс. М. 2010. 180 с.
4. Добрыдина Т.И., Масленникова О.Г., Надеждина Е.Ю. Перспективы использования виртуальной образовательной платформы в обучении иностранным языкам /Вестник Кемеровского государственного университета. Том 2, № 3 (2014). С.282-287.
5. Указ. Соч. С.285

МАСС – МЕДИА В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ

А.Б.ГУРИН

e-mail: gur-anatolij@yandex.ru

Тверской государственной университет

(Россия, Тверь)

Аннотация: Масс-медиа при обучении русскому языку как иностранному становятся все более значимыми с точки зрения формирования у обучаемых адекватного представления о стране изучаемого языка. В этой связи методика использования современных СМИ требует от преподавателя корректировки с учетом как личности обучаемых, так и частотности использования конкретных типов СМИ в той или иной стране.

Ключевые слова: язык СМИ как модель национального языка, масс-медиа, авторитет источника информации, экспертная компетенция.

MASS-MEDIA IN THE MODERN EDUCATION OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: Mass-media in teaching Russian as a foreign language are becoming increasingly significant from the point of view of the trainees an adequate idea about an area where the language is spoken. In this context, the use of modern media requires adjustment from the teacher as a person trained and frequency of use of specific types of media in the any country.

Key words: language as a national language model, mass media, the credibility of the source of information, expert competence.

Не вызывает сомнений факт исключительной значимости средств массовой информации в жизни современного общества, ставшим, по сути дела, обществом «информационным», что требует от преподавателей-русистов определенного рода коррекции устоявшихся подходов в

преподавании русского языка как иностранного с использованием медийных текстов.

В связи с тематикой данной статьи позволим себе утверждение следующего порядка: новейшие технические средства распространения медийного контекста позволяют языку СМИ служить своеобразной моделью любого национального языка, в той или иной степени воздействовать на аудиторию, формируя у неё определенные вкусы и предпочтения. Понятно, что такого рода веяния с наибольшей очевидностью наблюдаются в молодёжной среде, в том числе и среди студенческой, изучающей русский язык как иностранный, о чем весьма показательно говорится в ряде исследований, посвященных проблематике масс-медиа в современном обучении РКИ. Доступные нашему обозрению научно-теоретические и прикладные работы по данной тематике демонстрируют глубокую заинтересованность авторов в решении целого ряда вопросов, связанных как с собственно языковыми особенностями текстов СМИ, так и с принципами их реализации в современном медийном пространстве.

Так, например, С.White, ведя разговор о новых тенденциях в методике РКИ, с тревогой отмечает, что современная молодёжь стремится как можно быстрее достичь поставленных ближайших целей и не хочет заглядывать в далёкое будущее, что, по мнению автора, мотивирует обучение только в опоре на **ближайшую перспективу** [С.White: Электронный ресурс] (разрядка наша). Далее автор вполне резонно соотносит феномен «ближайшей перспективы» именно с медийным пространством, которое обслуживает задачи текущего момента [там же].

М.В. Прилепская, говоря об особенностях современного человека как «**визуала**» (терминология автора) в восприятии информации, считает в принципе реализовавшимся факт перехода мультимедиа от вспомогательного, иллюстративного элемента к мультимедиа в качестве инструмента подачи материала [Прилепская: Электронный ресурс].

Е.А. Рычева, ссылаясь на работы коллег по аналогичной тематике, прямо указывает на то, что материалы современных медийных текстов способны воплотить совокупность знаний и представлений о стране, включающих политические, социально-экономические, исторические и бытовые компоненты национальной картины мира, что вызывает особый интерес у учащихся [Рычева: Электронный ресурс].

Конечно, язык современных СМИ представляет собой весьма сложное и многоаспектное явление. И здесь, с точки зрения собственно лингвистической, проблемой номер один является падение общего уровня языковой культуры в медиатекстах, как эфирных, так и печатных. Мы не будем останавливаться на причинах данного явления, скажем только, что работа с медиатекстами в аудитории иностранцев, изучающих русский язык без компетентного языкового и культурологического комментирования практически невозможна.

В этой связи хотелось бы привести весьма интересную мысль Н.Л. Федотовой, которая предлагает внедрять в учебный процесс феномен «скаффолдинга» («педагогическая поддержка»), который базируется на создании временных поддерживающих элементов, создаваемых преподавателем и которые позволяют обучаемым участвовать в решении сложных коммуникативных задач, до того, как они будут способны это сделать самостоятельно [Федотова: Электронный ресурс].

Здесь в логике наших рассуждений кажется важным определиться относительно такого феномена, как существующие классификации средств массовой информации.

В Федеральном законе Российской Федерации «О средствах массовой информации» под СМИ понимается периодическое печатное издание, сетевое издание, радио-, теле-, видеопрограмма, кинохроникальная программа, иная форма периодического распространения массовой информации» [6]. Тут же дается определение периодического печатного

издания (газета, журнал, альманах, бюллетень и др.), радио-, теле-, видео-, кинохроникальной программы, сетевого издания.

Существуют и другие классификации СМИ, построенные по иным основаниям и с учетом иных критериев.

Этот вопрос важен с той точки зрения, что классификация «физически» определяет круг СМИ, с которыми сталкивается в реальности преподаватель при обучении русскому языку иностранных студентов.

И действительно, какие виды СМИ сегодня являются, так сказать, «более массовыми», а какие «менее массовыми»? Следует ли использовать в работе кинохронику, бюллетени, радиопрограммы, различные виды рекламных изданий? Где современный человек с наибольшей частотностью получает информацию?

На эти вопросы наслаивается и такая важнейшая проблема как проблема авторитета источника информации, что имеет большое значение в условиях «информационной войны», развернувшейся в медийном пространстве в последние годы.

Как показывает опыт работы на кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета иностранные студенты, прибывающие на кафедру по различным программам обучения, практически ничего не знают о современной российской периодике и о российских сетевых ресурсах. Исключение составляет контингент студентов-билингвов, как правило, из Финляндии, где имеются достаточно широкие технические возможности для входа в русскоязычное медийное пространство. Студенты же из других европейских университетов (НЕ-билингвы) имеют весьма смутное представление о системе современных медиа РФ. Это связано, конечно, и с особенностями организации учебного процесса на кафедрах славистики университетов-партнеров, и с отсутствием соответствующих компетенций у студентов, большинство которых изучает русский язык как иностранный у себя на родине в течение 2 лет на базовом уровне. Вот почему на кафедре РЯКИ в свое время была разработана и

успешно внедрена методика обучения иностранных студентов работе с современными СМИ в соответствии с тематикой курса «Россия сегодня», предлагаемого учащимся к изучению.

Данный курс был обозначен в качестве одного из основных курсов для студентов-гуманитариев «включенного» обучения из стран Западной Европы (Финляндия, Германия, Франция, Великобритания и др.), проходящих свою языковую стажировку на кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета. Заметим, что включение этого курса в расписание занятий студентов в своё время было произведено по требованию направляющей стороны, что, в принципе, снимает вопрос о его ангажированности. Более того, его тематическое наполнение также было определено в рамках некоего «каркаса» стандартных, устоявшихся, тем, типа: «Россия на карте мира», «Основные моменты политической жизни современной России», «Административное устройство Российской Федерации» и т.п.

Суть методической ситуации, связанной с этим курсом заключается в том, что в соответствии с программой иностранный студент в конце обучения должен выйти на определенный уровень компетенции, не только собственно языковой, но и профессионально-культурологической. Но, как показывает практика, именно данный уровень имеет широкий спектр различий: от примитивных, шаблонно-стереотипных, представлений до весьма глубоких знаний по той или иной тематике, которой студент занимался до приезда в Россию. Следовательно, перед преподавателем стоит достаточно сложная задача – сформировать такой уровень компетенции, который позволит иностранному студенту осуществлять профессионально-культурологическую деятельность в критериях определенным соответствующими образовательными стандартами («скаффолдинг» в терминологии Н.Л. Федотовой). Возникающая при этом проблема «авторитета источника» информации, как показывает опыт работы, может

решаться только единственным способом: обращением к аутентичным медийным текстам по изучаемой теме занятия.

Для решения данной задачи на I – II неделе обучения иностранным студентам предлагается интерактивная лекция «СМИ современной России. Достоверность медиа-текста: хвост виляет собакой», в ходе которой учащиеся получают представление о медийном пространстве РФ, знакомятся с теми типами источников получения информации, с которыми они будут работать, формируя определенный уровень собственной компетенции в понимании того, что происходит в современной России в самых различных сферах её жизни.

Практика работы показывает, что основными источниками получения информации становятся периодические издания (центральные и местные газеты), сетевые ресурсы (Интернет-сайты), передачи центральных и местных каналов ТВ. В качестве печатных медийных изданий используются еженедельники «Аргументы и факты», «Российская газета» «Тверские ведомости», медийных источников ТВ информации – каналы «Россия – 2», «Россия 24», «Культура». Разумеется, что и иные виды СМИ могут привлекаться к работе (например, журналы), однако частотность их использования слишком низка, чтобы говорить о постоянном использовании в учебном процессе.

Работать с печатными и ТВ источниками информации иностранные студенты начинают с самых первых занятий по курсу «Россия сегодня». В начальный период (I – IV недели обучения) каждый студент получает неадаптированный газетный текст по тематике, связанной с общественно-политической, экономической, социальной и культурной жизнью современной России объёмом 250 – 300 слов.

Главная учебная задача: дома самостоятельно прочитать текст, понять его содержание, а затем рассказать (НЕ ПЕРЕСКАЗАТЬ ТЕКСТ!) о данном тексте с точки зрения анализа его содержания (изложение меседжа текста). Обязательным моментом такого рода работы является выражение

собственного мнения относительно сообщения и его значимости для выступающего. При этом, как показывает практика, достаточно часто возникает спонтанная дискуссия среди учащихся, что способствует развитию и закреплению навыков и умений устной речи на изучаемом (русском) языке.

Просмотр ТВ новостей не столько развивает компетенцию аудирования, сколько даёт зрительное представление о наиболее актуальных событиях общественно-политической жизни современной России и зарубежных стран, позволяет узнать экспертную точку зрения на те или иные события, увидеть текущую жизнь различных регионов нашей страны.

Главная учебная задача при такого рода работе: понять о чем говорится в телевизионном репортаже, где был сделан этот репортаж, что вы можете сказать о сообщении.

Безусловно, особое место в этой работе занимают интернет-ресурсы, что определяется распространенностью и доступностью данного вида средств массовой информации.

Работа с данным медийным источником проходит по двум направлениям.

Первое – это когда Интернет используется как источник получения информации в связи с изучаемым предметом и необходимостью получения конкретики в рамках этого изучения.

Например, в рамках изучения упомянутого курса «Встречи с Россией» студентами из Финляндии, Франции, Германии, Великобритании, США, Китая, Бельгии и др. соответствующие сайты выступают в качестве источника информации по самым различным аспектам жизни современной России.

Это, прежде всего, сайты текущих новостей: www.lenta.ru, аналитики: www.gazeta.ru., исторических событий и фактов: www.hrono.ru и т.д. Работая с информацией, помещенной на этих сайтах, иностранные студенты напрямую получают данные о тех или иных событиях, вырабатывают навыки и умения оперирования с источником информации, формируя при этом

довольно широкий спектр компетенций, соотносящихся с их языковым уровнем [Гасконь, Громова, 2015: 45-46].

В этой связи следует особо подчеркнуть то, что данная работа проводится в аудитории, в составе группы, когда текст, полученный с сайта, прочитывается и комментируется, и преподавателем, и студентами, в соответствии с правилами комментированного чтения текста.

Второе – это когда интернет-сайт используется как источник получения информации, но уже в рамках самостоятельной работы студента и, как следствие, получения этой информации в, так сказать, «свободном режиме», без методического сопровождения. Именно здесь, по нашему мнению, заключается широкое поле для внедрения в учебный процесс инноваций использования интернет-ресурсов, что способствует активизации учебного процесса.

И здесь кажется очень интересным тот факт, что в случае студентов из КНР, одной из наиболее значимых для них программ, так сказать, «напрямую», заявляется программа «Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному» объёмом 16 часов аудиторных занятий.

Парадоксально, но применительно к контингенту иностранных студентов из университетов Западной Европы такой задачи направляющей стороной открыто не ставилось, хотя, как показывает опыт работы, явно продвинутыми в этом направлении их назвать довольно сложно.

Да, студенты активно присутствуют в различных социальных сетях, чатах, блогах и т.п., однако их информированность относительно русскоязычных сайтов, вообще, и сайтов, способствующих целям и задачам обучения языку, в частности, оставляет желать лучшего. Именно поэтому, исходя из практических, дидактических по своей сути, целей, организация учебного процесса объективно требует от преподавателей действий, способствующих снятию возникающих проблем.

Ещё одним значимым фактором использования интернет-ресурсов в аудитории иностранцев, изучающих русский язык, следует признать

формирование компетенции адекватного реагирования на ситуацию, будь то ситуация политическая, экономическая, культурная, или же собственно языковая. Здесь речь идёт о формировании так называемой «экспертной» компетенции.

Являясь по своей сути феноменом мобильного порядка, интернет-ресурсы имеют явное преимущество в плане расширения информационного поля, а также его временной соотнесённости. Иначе говоря, у преподавателя появляется возможность не только продемонстрировать обучаемому тот или иной факт реальности изучаемого языка в его актуальном значении, но и определённым образом влиять на стереотипы иностранного студента, сформировавшиеся у него задолго до начала обучения русскому языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гасконь Е.А., Громова Л.Г. Формирование межкультурной компетенции иностранных студентов в рамках программы по адаптации в русской лингвокультурной среде // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования: Материалы II Международного семинара, посвященного 15-летию академического сотрудничества Тверского государственного университета с университетами Финляндии. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. 416 с.
2. Прилепская М.В. Язык СМИ и вопросы преподавания РКИ. Доклад на семинаре по вопросам современного функционирования русского языка для представителей русскоязычных СМИ. [Электронный ресурс].
[URL:www.hse.ru/mirror/pubs/lib/data/access/ram/ticket/93/1542998956312f48207197c9727affa7cb481949ec/text1.pdf](http://www.hse.ru/mirror/pubs/lib/data/access/ram/ticket/93/1542998956312f48207197c9727affa7cb481949ec/text1.pdf) Дата обращения 16.06.2018.
3. Рычева Е.А. Анализ текстов СМИ на занятиях по русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект. [Электронный ресурс].
URL: www.ling-expert.ru/conference/langlaw6/rycheva-e.html Дата обращения 01.06.2018.

4. Федотова Н.Л. Основные проблемы преподавания русского языка как иностранного в неязыковой среде. [Электронный ресурс].

URL: http://www.ijors.net/issue5_1_2016/articles/fedotova.html Дата обращения 23.05.2018.

5. С.White. [Электронный ресурс]. URL: <https://pandia.ru/text/79/492/51683.php> Дата обращения 20.05.2018.

6. [Электронный ресурс]. URL: https://dogovor-urist.ru/законы/закон_о_сми/ст_2/ Дата обращения 24.06.2018.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ТЬЮТОРЫ КАК ЭЛЕМЕНТ КОНЦЕПЦИИ «ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ДОМА»

ЭЭВА КОРТЭНИЭМИ

e-mail: eeva.korteniemi@helsinki.fi

Александровский институт, Хельсинкский университет
(Финляндия, Хельсинки)

Аннотация: В статье описываются принципы организации кураторства (наставничества) студентов. Рассматривается концепция «интернационализации дома» на примере наставничества в Хельсинкском университете. Выдвигается ряд предложений, призванных содействовать улучшению возможностей развития контактов финских студентов, пребывающих на языковую практику в Тверь, с российскими студентами с целью их более эффективной интеграции в жизнь Тверского государственного университета.

Ключевые слова: Куратор, кураторство, продвижение и развитие международного сотрудничества, тьютор, тьюторство.

STUDENT TUTORS AS AN ELEMENT OF THE CONCEPT OF «INTERNATIONALISATION AT HOME»

Abstract: this article describes the principles of coaching (mentoring) students. The concept of «internationalisation at home» on the example of

mentoring in the University of Helsinki. Put forward a number of proposals designed to improve the development of contacts of Finnish students, staying in language practice in Tver, Russian students with a view to their more effective integration into the life of Tver State University.

Key words: curator, supervision, promotion and development of international cooperation, tutor. tutoring.

Между Александровским институтом Хельсинкского университета и Тверским государственным университетом осуществляется долгое и эффективное академическое сотрудничество. Будучи сотрудником Александровского института, который является у нас в Финляндии общенациональным центром исследования, я более десяти лет работаю с программой языковой практики для финских студентов в вузах России и Восточной Европы. Выполняя координацию деятельности сети из шести университетов Финляндии, я также занимаюсь поддержанием связей с преподавательским составом различных вузов, в том числе и с Тверским государственным университетом. Мне приходится и по линии прочих своих обязанностей в Институте заниматься продвижением и развитием международного научного и учебного сотрудничества.

В своей статье мне хотелось бы осветить аспекты, связанные в целом с интернационализацией образовательного процесса, говоря более конкретно, вопросы организации кураторства или наставничества среди студентов. Рассмотрю современную концепцию "интернационализации дома" на примере наставничества в Хельсинкском университете, а также позволю себе выдвинуть ряд предложений, призванных содействовать улучшению возможностей развития контактов финских студентов, пребывающих на языковую практику в Тверь, с российскими студентами с целью их более эффективной интеграции в жизнь ТвГУ.

Под тьюторством, т.е. наставничеством или кураторством можно понимать поддержку, оказываемую либо студентом, либо иногда и

преподавателем другому студенту в учебном процессе и успешном прохождении курсов.

Хотелось бы отметить, что в данном выступлении термины тьютор и тьюторство используются мною несколько в ином значении: это помощь, предоставляемая студентом принимающего университета прибывающему туда иностранному студенту, для ознакомления с проживанием и нахождением в другой стране, с учебой в иностранном вузе. Тьюторство призвано быстрее и лучше налаживать контакты, например, в России с российскими студентами.

Тьюторство обладает давними традициями, и значение тьюторов начало возрастать в 1990-е и 2000-е гг. по мере распространения международной мобильности учащихся. Все больше студентов выполняет часть учебной программы в иностранных вузах, поэтому усиливается и роль тьюторов.

В России также интернационализация вузов становится одним из важнейших элементов стратегии развития образования. Интернационализация рассматривается как эффективный процесс для достижения многих целей: повышения качества учебного процесса, научного сотрудничества и внедрения иностранного опыта в управлении и развитии Высшей школы, а также для повышения конкурентоспособности вузов как внутри страны, так и за рубежом. В настоящее время и в России существует понимание невозможности подготовки высококлассных специалистов без сотрудничества с ведущими университетскими центрами мира. Стратегиями, принятыми в начале 2010 гг., в частности, предусматривается, чтобы к 2020 году не менее пяти российских университетов входили по международным рейтингам в первую сотню ведущих университетов мира. Как известно, для этого создаются сети ведущих вузов, поддерживается создание национальных научно-исследовательских университетов. Запущен ряд госпрограмм, в том числе «Глобальное образование», а также программа

Минобрнауки РФ, направленная на привлечение в российские вузы ведущих зарубежных ученых и исследователей.

Более подробно в данном сообщении хочу сосредоточиться на одном понятии, используемом широко, по крайней мере, в Финляндии, которое с 2013 года включено также и в образовательную стратегию КЕС, - речь идет о так называемой «интернационализации дома» (англ. internationalisation at home). Этот термин также применяется и здесь, в России. Данное понятие вошло в словарь международного сотрудничества в 2001 г., означая возможность ощутить состояние интернационализации, находясь в собственном вузе, без необходимости выезжать по линии международного студенческого обмена, чтобы приобрести международный опыт, - то есть благодаря международным программам собственного университета приобретать в ходе учебы международный опыт и навыки межкультурного общения. «Интернационализация дома» служит тем студентам, которые по какой-то причине не могут выезжать за границу, но в собственном вузе могут приобретать то ноу хау, которое потребуется от них в интернационализированной трудовой жизни.

Таким образом, и тьюторство среди иностранных студентов, прибывающих на практику, рассматривается зачастую как элемент «интернационализации дома». Среди других средств такой интернационализации назовем, например, международные летние школы, проходящие в своем вузе, а также и другие формы бучения с участием иностранцев. В последнее время в адрес этого термина высказывается и критика в связи с его широким толкованием, так как в его рамках можно рассматривать почти любую международную деятельность, осуществляемую в университете, за исключением непосредственного международного обмена студентами и преподавателями.

Мне хотелось в начале данного сообщения остановиться на самом термине «интернационализация дома», чтобы увязать тьюторство с более широкой концепцией, тем самым вскрыв в новом свете преимущества

международного тьюторства. Тьюторство можно осуществлять в различных форматах. Далее рассмотрю, как организовано тьюторство в Хельсинкском университете. Кстати, та же модель внедрена и во многих других финских вузах. Помощь и общение с иностранными студентами и аспирантами, прибывающими по обмену, организованы в форме группового тьюторства. Как правило, один такой шеф является тьютором 10 студентов. Тьюторы учатся на том же факультете, что и их подшефные. Как правило, набор в тьюторы открывается университетскими отделами обслуживания студентов заблаговременно ещё зимой предыдущего тьюторству учебного года. Будущим тьюторам предлагается ознакомительный курс, который продолжается несколько дней, где они получают всю основную информацию для подготовки к решению задач приема студентов, прибывающих по обмену. Помимо преподавателей и прочих сотрудников университета тьюторы играют важную роль в подготовке иностранных студентов к учебе в Хельсинкском университете. Им выплачивается небольшой гонорар (за вычетом налогов около 150 евро), также им начисляются учебные баллы и выдается свидетельство о выполненной работе. Особенно важна роль тьюторов на первой неделе нахождения студентов в вузе, когда проходит вся ориентация и ввод в учебные курсы. Но иногда связь с тьютором сохраняется и на период всей учебы, а также и после. Тем не менее, заранее сложно предположить, как сложатся отношения, возникнет ли дружба между тьютором и его подшефной группой.

В целом, общей проблемой в международных обменах, как на уровне студентов, так и аспирантов, выступает интеграция и знакомство с местным населением. Во многих исследованиях отмечается, что контакты с местными жителями зачастую остаются поверхностными. Считаю, что это проблема наблюдается именно в таких обменах, когда студент находится в стране для изучения языка. Иностранному студенту, который изучает язык, нужны различные речевые ситуации с носителями этого языка. Приведу пример из личного опыта. Во время нахождения в Швеции по магистерской программе

у меня обнаружились трудности в установлении контакта со шведскими студентами, хотя я и активно участвовала в различных мероприятиях. Конечно, причин неудач и сложностей такого контакта может быть много. Местные студенты постоянно загружены учёбой, и у них не остается времени на знакомство с иностранными студентами, которые оказываются с ними в одном учебном заведении всего на несколько месяцев.

Как и было сказано в начале, тьюторство иностранных студентов в России также уже имеет свои традиции. Во многих вузах реализуются различные программы. До приезда в Тверь мне довелось обсуждать тьюторство в России с одним российским коллегой, который ранее изучал международную политику в СПбГУ, был членом организации, созданной самими студентами для шефства над иностранными студентами. Сегодня в СПбГУ работает программа «Бадди», схожая с программой тьюторства Хельсинкского университета. Мы с удовлетворением также наблюдаем, что и здесь в Твери тоже развивается тьюторская работа.

Далее рассмотрю, как в рамках настоящей программы языковой практики можно далее усовершенствовать тьюторскую работу. Во-первых, тьюторство может и должно быть взаимно полезным. В идеале тьюторы должны, общаясь с иностранными студентами, изучающими русский как язык как основную специальность, говорить только на русском языке. Однако важно также, чтобы и сами тьюторы получали пользу от своей деятельности. Конечно, они в любом случае приобретают навыки международного общения, но российским студентам также интересно воспользоваться и своими знаниями иностранного языка. Поэтому российские и иностранные студенты, могли бы договариваться о том, что в общении могут пользоваться обоими языками попеременно. Студенты, которых может интересовать тьюторинг иностранцев, специализируются на международной политике и экономике, предметах общественных циклов (политология или социология), иностранных языках и культуре. Наверняка, и учащиеся других профилей могут быть тьюторами. Но в Хельсинском

университете основное количество заявок на тьюторство идет именно от студентов, изучающих эти предметы.

В Тверском государственном университете существовали и ранее хорошие практики знакомства и общения, так на кафедре русского языка как иностранного проводятся традиционные вечера межкультурного общения «Давайте познакомимся» с участием российских и иностранных студентов. После такого вечера можно студенты могут продолжить общение в ближайшем кафе, либо пойти в гости к российским студентам, проживающим в общежитии для иностранцев, а также пригласить российских студентов к себе на чай. Было бы полезно, чтобы российские тьюторы уже в первые дни показывали иностранцам город, а также посещали культурные объекты интересные для курса страноведения. Также можно было бы привлечь тьюторов и на экскурсии, организуемые Центром международного сотрудничества. Возможно, стоило бы продумать оплату российским студентам-тьюторам при посещении платных объектов: музеев, театров и т.д.?

Среди других вопросов для обсуждения – возможность использования тьюторов в качестве ассистентов преподавателя. Преподаватель может организовывать совместные занятия на курсах общественного цикла с российскими студентами, содействуя совместной дискуссии. Это позволяет лучше познакомиться с взглядами и мнениями российских и иностранных студентов о жизни российского и финского, например, общества и истории. Еще одна возможная форма – это приглашение российскими тьюторами финских студентов на свои занятия в университете, что давало бы им более широкое представление об учебе в российском вузе и возможность знакомиться с другими российскими студентами.

К способам скорейшей интеграции иностранного студента в русскую языковую и культурную среду относится и организация проживания. Интернациональное общежитие, в котором совместно проживают и русские,

и иностранцы также может рассматриваться как один из факторов интеграции.

Мною были рассмотрены некоторые аспекты, связанные с тьюторством и его активизацией и дальнейшим развитием. Можно сделать вывод, что тьюторство является позитивным и обогащающим личность молодого человека видом деятельности, способствующим становлению межкультурной коммуникации, поэтому необходимо изучать опыт организации тьюторинга в разных университетах для использования лучшего опыта.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ВО ВКЛЮЧЁННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ

Ж.А.КРЫЛОВА

e-mail: annagh@mail.ru

Тверской государственный университет
(Россия, Тверь)

Аннотация: В данной статье речь идёт о методе проектов как одной из универсальных современных технологий обучения на занятиях по литературе в аудитории иностранцев, изучающих русский язык. В качестве примера рассматривается алгоритм работы над проектом по жизни и творчеству русских писателей.

Ключевые слова: современные технологии обучения, компьютерная презентация, проектная деятельность

PROJECT ACTIVITIES IN THE CLASSROOM LITERATURE IN THE EDUCATION EXCHANGE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: This article describes the method of projects as one of the universal modern technologies of teaching on literature lessons for foreign

students. As an example, consider the algorithm for working on a project on the life and work of Russian writers.

Key words: modern technology of teaching, computer presentation, project activities

В основе современных методико-ориентированных инновационных процессов лежат реализации той или иной образовательной технологии и методики.

Термин «технологии обучения» (или педагогические технологии) используется для обозначения совокупности приемов работы учителя (способов его научной организации труда), с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени.

Данный термин получил широкое распространение в литературе 60-х гг. XX столетия в связи с развитием программированного обучения и первоначально использовался для обозначения обучения с применением технических средств.

В 70-е гг. термин получил более широкое употребление: и для обозначения обучения с использованием ТСО и как рационально-организованного обучения в целом.

Важнейшими характеристиками технологий обучения считаются следующие:

- а) результативность* (высокий уровень достижения поставленной учебной цели каждым учащимся);
- б) экономичность* (за единицу времени усваивается большой объем учебного материала при наименьшей затрате усилий на овладение материалом);
- в) эргономичность* (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и переутомления);

г) высокая *мотивированность* в изучении предмета, что способствует повышению интереса к занятиям и позволяет совершенствовать лучшие личностные качества обучаемого, раскрыть его резервные возможности.

Большинство исследователей рассматривают технологии обучения как один из способов реализации на занятиях личностно – деятельностного подхода к обучению, благодаря которому учащиеся выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности. [Щукин, 2007:186]

На занятиях по изучению русской художественной литературы в иностранной аудитории для реализации целей и задач курса, а также для повышения познавательной, творческой активности иностранных студентов считаем целесообразным использование таких современных технологий обучения, как:

- проектная технология (метод проектов);
- игровые технологии;
- технология развития критического мышления (Интерактивные методы обучения разрабатываются в рамках проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT).

Остановимся подробнее на проектной технологии обучения. Какое место отводится ей на занятиях по русской литературе в иностранной аудитории?

Цель проектного обучения – создать условия, при которых студенты самостоятельно и с желанием приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретёнными знаниями для решения познавательных и практических задач, приобретают коммуникативные умения, развивают исследовательские умения.

В методике преподавания метод проектов рассматривается как совокупность учебно-познавательных приёмов, позволяющих студентам решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий с обязательной презентацией этих результатов.

В настоящее время каждый преподаватель, заинтересованный в эффективности проводимых занятий по языку и культуре, стремится использовать разнообразные современные технологии, к которым можно отнести и проигрывание музыкальных композиций, и просмотр фильмов онлайн, и работа с Интернет, и обучающие программы, и тренажеры. Но одной из самых распространённых форм на сегодняшний день без преувеличения можно назвать работу с компьютерными презентациями, выполненными в программе PowerPoint. Она наиболее универсальна, проста в работе и распространена в России и в мире.

Какое место занимает презентация в проектной деятельности?

Определимся с понятием «презентация».

Понятие «презентация» имеет несколько определений.

В «Словаре иностранных слов» Н.Г. Комлева (2006) «презентация» (от лат. praesentatio – представление) - 1) фин. представление векселя (ВЕКСЕЛЬ) лицу, обязанному совершить платеж; 2) официальная церемония представления общественности чего-л. нового (напр., книги, товара, фильма, учреждения); открытие, премьера, показ (моды и т.д.), торжественное начало (какой-л. деятельности и т.п.).

Таким образом, из второго значения слова «презентация» можно сделать вывод, что презентация является конечной обязательной составляющей проекта. Зачастую проект – это несколько презентаций, объединённых вместе, но остающихся отдельными файлами.

Следует отметить то, что какое бы определение ни давали этим современным явлениям коммуникации, необходимо помнить, что и компьютерная презентация, и проект должны отвечать следующему алгоритму действий:

- определение значимой задачи (проблемы) – информационной, практической, исследовательской;
- планирование действий;
- поиск информации;

- продукт (средство для разрешения поставленной задачи);
- презентация (представление подготовленного продукта: выбор презентации, подготовки презентации, сама презентация и обязательно самооценка и самоанализ);
- портфолио (папка с рабочими материалами).

Как видно из вышеперечисленных действий, во время работы над презентациями и проектами задействованы все виды речевой деятельности: лексика и грамматика (необходимо грамотное оформление письменной и устной частей презентации); письмо (письменный текст выбранного стиля в соответствии с представляемой информацией); чтение (собственно чтение текстов-первоисточников); аудирование (прослушивание презентаций, проектов своих сокурсников, преподавателя); говорение (собственное устное выступление перед аудиторией). Всё сказанное подчёркивает универсальность информационно-коммуникативных средств обучения языку и культуре.

Одной из главных задач курса «Русская художественная литература» для иностранных студентов языковых факультетов, кроме информационно-ознакомительной задачи, является формирование коммуникативной, профессиональной и межкультурной компетенций. Ведь будущему специалисту в области филологии, журналистики или перевода необходимо самостоятельно ориентироваться в информационной среде (уметь выбирать нужное и отсекавать лишнее), уметь планировать; представлять (презентовать) материал в устной или письменной форме, чувствовать и ориентироваться на аудиторию, проводить самоанализ. Всё это в большей степени можно приобрести в результате самостоятельной или групповой деятельности при подготовке и представлении в аудитории перед своими сокурсниками компьютерной презентации, проекта. Поэтому работа над рассматриваемыми нами информационно-коммуникативными средствами будет способствовать выполнению главной задачи курса «Русская художественная литература».

В качестве примера предлагаем рассмотреть алгоритм работы над проектом «Личность и творчество писателя в историко-литературном процессе»/«Русские писатели: жизнь, творческий путь».

Первым этапом подготовки студентов к самостоятельной (или коллективной) работе является объяснение преподавателя алгоритма действий при работе над презентацией (проектом). На этом уровне также определяется деятельность преподавателя и студентов – кто за что отвечает. Если аудитория поняла и приняла правила, то переходим к следующему этапу.

Вторым этапом является определение задачи (проблемы), выбор темы. Преподаватель предлагает для работы над компьютерной презентацией примерно следующие темы: «Основные этапы биографии писателя», «Особенности писателя как художника и мыслителя»; «Связь писателя с эпохой, с теми или иными общественными классами, с народной жизнью», «Основные этапы развития творческого пути писателя», «Роль писателя в общественной жизни страны и истории литературы», «Роль и место произведений писателя в современном искусстве». На наш взгляд, в этой единой схеме изучения всех биографий намечены существенные общие задачи и в то же время сделан акцент на необходимость выделения чего-то особенного в каждом художнике слова и его деятельности.

На третьем этапе (планирование) студенты составляют план будущей презентации, а преподаватель может по необходимости направлять студентов в нужное направление по каждой из обозначенных тем в соответствии с целями будущей презентации. Здесь уместным будет напомнить студентам следующие мотивирующие конструкции. 1. По окончании моей презентации слушатели будут... . 2. Цель моей презентации – 3. Я буду говорить о ... , для того чтобы

На четвёртом этапе преподаватель знакомит студентов с классическими и современными источниками информации – энциклопедии, словари (бумажные носители и электронные версии), монографии, научные и

публицистические статьи, биографические тексты. Кроме того, источником получения необходимой студентам информации могут служить документальные, художественные фильмы, аудиозаписи, музыкальное сопровождение.

На пятом этапе студенты предоставляют преподавателю средство для разрешения поставленной задачи – продукт. Этот этап позволяет студентам навести последние штрихи в своей презентации перед завершающим этапом, составить письменный вариант будущего выступления.

Шестой этап – один из самых сложных и эмоциональных, так как проходит в устной форме – демонстрация и представление студентами своих презентаций перед своими сокурсниками.

После выступления докладчика (-ов) предполагается обсуждение самой презентации: достигнута ли поставленная автором цель, была ли понятна аудитории презентация (с точки зрения грамотного оформления устного и письменного выступления – грамматика, лексика, стилистика), правильно ли были выбраны средства, стиль подачи материала. После обсуждения выставляется оценка, а сама работа помещается в общую папку, в которой находятся все остальные презентации, посвящённые жизни и творчеству писателя, знакомству с историческим контекстом.

Следуя вышеизложенному определению понятия «проект», данная папка и представляет собой проект: «Личность и творчество писателя в историко-литературном процессе». Проект состоит из всех созданных студентами компьютерных презентаций. В конце курса у студентов составлено несколько проектов, которые помещаются в портфолио каждого слушателя курса. Таким образом, все презентации и проекты, черновики находятся у студентов в наличии, и, при необходимости (при подготовке к экзамену, выступлению и т.д.), обучающиеся могут свободно воспроизвести в памяти подготовленный ранее материал.

Акцентируем внимание на том, что не в каждой аудитории можно вводить работу над компьютерными презентациями и проектами, так как она

требует от студентов и преподавателя большой концентрации, затраты времени, желания получать и отдавать свои знания другим. Но именно такая работа способствует формированию у будущих филологов, переводчиков, журналистов коммуникативной, межкультурной, литературоведческой, профессиональной компетенций.

Таким образом, проектная деятельность в учебном образовательном процессе курса «Русская художественная литература», особенно на занятиях по изучению биографии и творчества писателей, исторического контекста, является необходимым средством в достижении главной задачи всего процесса изучения русского языка и культуры – становление личности, обладающей актуальными компетентностями в условиях поликультурного пространства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Бородина Галина Николаевна. Использование мультимедийных презентаций на уроках русского языка и литературы. [Электронный ресурс].URL: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2013/04/19/prezentatsii-na-urokakh-russkogo> Дата обращения:05.05.2018.
2. Крылова Ж.А. Роль и место информационно-коммуникативных технологий на занятиях по курсу «Русская художественная литература» в иностранной аудитории / Обучение и воспитание: методики и практика 2014/2015 учебного года: сборник материаловXVI Международной научно-практической конференции / Под.общ.ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014. С.47-52.
3. Презентация: смысл, назначение, содержание. [Электронный ресурс]. URL: <http://studyspace.ru/marketing-tovarovedenie/prezentatsiya-smysl-naznachenie-soderzhanie-2.html> Дата обращения: 10.05.2018.

4. Пузырёва Людмила Александровна / Проектная деятельность учащихся при изучении иностранных языков. [Электронный ресурс]. URL:<http://festival.1september.ru/articles/516478/> Дата обращения: 11.05.2018.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. 3-е изд. М., 2007. 186 с.

МЕТОДИКА РАБОТЫ С МАТЕРИАЛАМИ ЭКРАНИЗИРОВАННЫХ РУССКИХ СКАЗОК НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В.Э.МАТВЕЕНКО

e-mail: veronikabelle@mail.ru

руководитель Британского академического центра

(Россия, Сочи)

Аннотация. В статье представлена авторская методика показа русских экранизированных сказок на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории студентов-филологов. С лингвистической и линвокультурологической точек зрения проанализированы тексты русских сказок, доказана их практическая учебная ценность при использовании данного вида материала на занятиях по РКИ с иностранными студентами-филологами. Описаны этапы презентации сказок (анализ текста и видеосюжета, предпросмотровая и послепросмотровая работа).

Ключевые слова. Русский язык как иностранный, русская народная экранизированная сказка, фольклор.

METHODS OF WORK WITH RUSSIAN SCREEN FOLK TALES ON RFL LESSONS

Abstract. Author's methodic of presentation the Russian screen folk fables on the Russian language lessons for foreign philologist students is described in the article. Texts of Russian folk tales are analyzed in the research from linguistic and

cultural points of view. It is proven practical education value of Russian folk tales for foreign philologist students because of its linguistic and philosophic contains. Phases of video-presentation during lessons are given in the paper (description of text and video-analyses, pre-viewing, viewing and post-viewing activities).

Key words. Russian language as a foreign, Russian screen folk fables, folklore.

В данной статье мы подробно рассмотрим методику презентации экранизированных русских народных сказок в аудитории иностранных филологов. Отметим, что методы и приемы работы с фильмами-сказками не были глубоко изучены и описаны в науке, в то время как данный ресурс представляет профессионально ценный для филологов материал в силу языковых особенностей текстов и наличия фоновой информации. Как отмечают Г.В. Донченко, Г.Ф. Брызгалова, Н.И. Маслова, «для филологической аудитории важно показать, что не только в языке, но и в фактах языка находит отражение национальная специфика народа – носителя языка. Широкое привлечение в учебный процесс историко-художественных, литературных памятников страны изучаемого языка представляет собой неперемное условие подготовки высококвалифицированных специалистов-филологов» [Донченко, Брызгалова, Маслова, 1982: 112–113]. Следует сказать, что важное место в системе обучения филологов-русистов занимают курсы русской литературы, истории, устного народного творчества; компетентные знания в перечисленных науках определяют уровень профессионализма будущего иностранного русиста. В этом случае художественные тексты русской литературы, в том числе фольклорные, в процессе обучения РКИ предстают в двух направлениях: как материал и средство овладения языком и как художественно-эстетическое явление русской культуры. Иностранному филологу-русисту должен не только компетентно владеть русским языком, но и уметь работать с текстами

различных жанров; при этом большое значение придается литературным, фольклорным текстам.

Экранизированные русские сказки (народные и авторские) представляют собой потенциальный учебный материал, предназначенный ввиду своей фольклорной, литературной и исторической основы для презентации в аудитории студентов-филологов. Российский кинематограф обладает широким спектром экранизированных русских сказок – народные русские, сказки С.Т. Аксакова, А.Н. Афанасьева, В.И. Даля, В.А. Жуковского, П.П. Ершова, А.С. Пушкина, А.Н. Толстого, Л.Н. Толстого («Баба-яга», «Варвара – Краса длинная коса», «Василиса Прекрасная», «Дивное, чудо чудное», «Иван Царевич и Жар-птица», «Иван-царевич и Серый Волк», «Кашей Бессмертный», «Конек Горбунок», «Марья Искусница», «Марья Моревна – прекрасная королева», «Молодильные яблоки», «Морозко», «Огонь, вода и медные трубы», «Садко», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Сивка-бурка», «По щучьему велению», «Финист – ясный сокол», «Царевна-лягушка» и др.). К преимуществам экранизированных русских сказок (анимационных и художественных) можно отнести тот факт, что сюжет сказки, в отличие от многих современных фильмов, не включает сцен насилия и эпизоды грубого, бескультурного поведения.

Презентация русских народных сказок в аудитории иностранных студентов-филологов включает в себя несколько этапов:

Этап 1. Предпросмотровая работа преподавателя (организация материала). 1. Отбор материала по заданным критериям: соответствие лексического и визуального материала экранизированной русской сказки изучаемым филологическим дисциплинам в рамках государственного образовательного стандарта; аудио- и визуальное качество кинофильма; учет ментально-психологических особенностей иностранных студентов. → 2. Анализ отобранного материала в обучающих целях. → 2.1. Работа с экранизацией сказки: анализ аудио- и визуального сопровождения

кинофильма: 1) выделение визуальных единиц, характеризующих быт, историю, традиции России; 2) организация лингвокультурологического комментария к выделенным единицам. → 2.2. Анализ преподавателем текста сказки. → 2.2.2. Анализ лексического материала, выделение: постоянных эпитетов, формул-связок, сказочных выражений, простых глагольных синтагм, сложных повествовательных синтагм, фразеологизмов, формул сравнения. → 2.2.3. Дифференциация лексических единиц по тематическому признаку (географические названия, герои, исторические события, предметы быта, одежды), организация лингвокультурологического комментария. → 2.2.4. Организация работы с кинофрагментами, составление упражнений и заданий. → 2.2.5. Составление лексико-грамматических упражнений по введению, закреплению, контролю изученного материала. → 2.2.6. Подбор дополнительных текстов по тематике фильма (сказки), разработка заданий с обязательным включением изученного лексического материала.

Этап 2. Аудиторная подготовительная работа к просмотру: 1) обозначение объекта (вводная беседа по теме сказки); 2) подготовка к просмотру (знакомство с письменным лингвокультурологическим комментарием, работа с кинофрагментами, выполнение заданий и упражнений).

Этап 3. Аудиторная просмотровая работа: 1) сюжетная форма подачи материала; 2) запись обучающимися отдельных слов, фраз; 3) вопросно-ответная форма работы в перерывах между показами сюжетных фрагментов.

Этап 4. Аудиторная послепросмотровая работа: 1) обсуждение кинофильма; 2) выполнение устных и письменных заданий.

Этап 5. Внеаудиторная работа с дополнительными текстами и выполнение заданий.

Как мы увидели, презентация русских народных сказок включает в себя работу с текстом и работу с видео.

Важным этапом перед просмотром русской сказки является предварительный тщательный анализ ее текста преподавателем как с точки

зрения языка (лингвистический и художественный анализ), так и с религиозно-философской (анализ национально-культурной составляющей сказки). Русские народные сказки содержат богатый потенциал фольклорной лексики, включают большой объем фразеологизмов, средств художественной выразительности (эпитеты: *золотой (-ая, -ое, -ые) грива, коса, клетка, стрелы, яблочко; белый (-ая, -ое, -ые) лебедь, лицо, березка, палаты; добрый (-ая, -ое, -ые) молодец, конь, дело; богатырский конь, меч, сон* и т.д.; простые глагольные синтагмы: *залился / залилась слезами; поклонился / поклонилась на все четыре стороны; ухо к земле приложил / приложила; ударился / ударилась оземь и стал/стала (обернулся / обернулась) вороном, добрым молодец, красной девицей, лебедью, орлом, соколом; в баню сводила, накормила, напоила да спать уложила; формулы сравнения: ни в сказке сказать, ни пером описать; ни вздумать, ни взгадать, только в сказке сказать* и др.) [Афанасьев, 2010].

Текст сказки отражает основные постулаты христианской веры, ее нравственные заповеди, а также славянские образы и поверья (например, женщина-душа, за которую идет борьба света и тьмы: русский Иванушка – символ добра, веры, Православия – спасает героиню из дворца Кощея – символа смерти; клубочек – символ долгой жизни – будет дан только тому, кто вершит добро и др.); интерпретируются многие нравственные проблемы, например, идея любви к ближнему, покорности воле Божьей, борьбы с грехом и искушениями, спасение души. Сказка выполняет воспитательную функцию: учит не стремиться к богатой и беззаботной жизни, а выражает идею труда и необходимости каждого человека приносить пользу обществу (*Пожили с месяц, приелось старухе богатое житье, говорит старику: «Хоть живем мы богато, да что в этом толку, коли люди нас не почитают!»*), жить по совести (*Стал купец помирать (а купчиху-то прежде его на погост свезли) и приказывает: «Дети мои! Живите хорошо – в любви и совете, так, как мы с покойницей жили»*). Христианское мировоззрение отражается и в особенностях языковой картины мира, которые

вербализуются в таких концептах, как Бог, Спаситель (*Ерш не унывает, на Бога уповает*). Помимо этого, в русских сказках можно выделить основные обряды, например, благословение (*Говорит царю большой сын: «Батюшка, благослови меня, поеду отыскивать матушку*), венчание (*Иван-царевич выбрал Василису Премудрую; тотчас их обвенчали и на радостях пировали целых три дня*).

В сказках выражены русские культурные концепты, характеризующие традиции, уклад и быт деревни, менталитет народа. Русские экранизированные сказки дают возможность познакомить учащихся с бытом русского крестьянина, основными его занятиями, ремеслами (герои сказок – пахари, кузнецы, охотники, воины; женщины ткут, прядут, вяжут, пекут хлебы, готовят кушанья, а также совершают чудеса, тщательно скрывая от окружающих свои умения), национальным русским мужским и женским костюмами.

Анализируя лексику сказки, методически целесообразно распределить слова с национально-культурным компонентом на тематические группы: 1) пословицы; 2) географические названия (например: Киев, Москва, Русь, Пучай-река, Калинов мост); 3) устаревшая или устаревающая лексика; 4) «волшебные» предметы (шапка-невидимка, сапоги-скороходы, скатерть-самобранка); 5) предметы традиционного русского (восточнославянского) быта, одежды (валенки, лапти, рубаха, зипун, телогрея, сарафан, шуба, шапка); 6) образы героев сказок; 7) образы реальных исторических людей, некоторые из которых были мифологизированы; 8) обряды и традиции; 9) «сказочные» лексические обороты.

Таким образом, русские фильмы-сказки представляют собой полноценный учебный ресурс для филологической аудитории, способный при наличии разработанного к ним методического аппарата по предложенной системе эффективно интегрироваться в учебный процесс с целью развития лексических навыков, расширения лингвокультурологических и лингвострановедческих знаний учащихся, их коммуникативных

способностей. Сказки представляют литературную, культурную и историческую ценность для филологов, способствуют постижению базовых элементов национальной культуры русского народа, реализуют одну из функций обучения: привить любовь к русскому языку и стране изучаемого языка, ее культуре. Владение иностранными филологами в полном объеме знаниями о русской лингвокультуре способствует воспитанию нового поколения иностранцев, положительно и уважительно относящихся к России, способных в будущем предотвратить межгосударственные конфликты, основанные на искаженном представлении о русской нации и ее вкладе в мировую историю и науку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьев А.Н. Мифы, поверья и суеверия славян. В 3-х т. М.: Эксмо, СПб, 2002. Т. 1. 800 с., Т. 2. 768 с., Т. 3. 768 с.
2. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки. Полное собрание в одном томе. М.: АЛЬФА-КНИГА, 2010. 1087 с.
3. Донченко Г.В., Брызгалова Г.Ф., Маслова Н.И. Взаимодействие коммуникативного, учебно-познавательного и воспитательного аспектов в процессе обучения русскому языку зарубежных филологов-русистов // V Международный конгресс МАПРЯЛ. Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады Советской делегации. М.: Русский язык, 1982. С. 111–120.
4. Колесов В.В. Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. СПб.: Изд-во СпбГУ, 2000. 326 с.
5. Матвеев В.Э. Лингводидактическая система обучения иностранных студентов-филологов национально-окрашенной лексике с использованием аудиовидеосредств. Дис. ... к.пед.н. М., РУДН, 2014. 253 с.
6. Славянская мифология: Словарь-справочник / Сост. Л. Вагурина. М.: Линор, 1998. 320 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 032700 Филология (квалификация (степень) «бакалавр»), утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 года.

МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Т.В. ПАХАЛКОВА- СОИЧ

e-mail: p-soich@rambler.ru

Харьковский национальный университет радиоэлектроники
(Украина, Харьков)

Л.Ю.МОРОЗОВА

e-mail: lanmoroz@rambler.ru

Харьковский национальный университет радиоэлектроники
(Украина, Харьков)

Аннотация: Современные тенденции образовательной парадигмы обуславливают повышенное внимание к профессиональной подготовке студентов, для которых получение профессиональных знаний зависит от владения языком специальности. Обучение предусматривает направленность на содержание учебного материала и на деятельность, которая складывается из приемов и операций, формирующих профессиональные умения. Результативность обучения зависит от правильного выбора принципов, подходов, методов, приемов и способов обучения, благодаря которым были определены педагогические условия профессионально ориентированного обучения.

Ключевые слова: презентация, компрессия, исследовательская работа, профессиональная деятельность

MULTIMEDIA PRESENTATION AS A MEANS FOR TRAINING FOREIGNERS IN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract: Modern trends in the educational paradigm cause increased attention to the professional training of students. The acquisition of professional knowledge depends on the knowledge of the language of the specialty for students. Training provides for a focus on the content of educational material and on activities that are made up of techniques and operations that form professional skills. The effectiveness of training depends on the correct choice of principles, approaches, methods, receptions and ways of teaching, the pedagogical conditions of professionally oriented learning have been determined.

Key words: presentation, compression, research work, professional activity

Глобализационные тенденции развития современного общества ставят новые требования перед образованием. Стратегической целью современного образования является формирование высокообразованной, интеллигентной, самодостаточной и творческой личности с инновационным типом мышления и деятельности, способной достойно ответить на вызовы цивилизации.

Важным аспектом для активизации обучения является создание условий для самостоятельной познавательной деятельности студентов и формирование познавательных умений для индивидуально-творческой деятельности [Логинова, 2015:72-75]. Научно-практические конференции – это главная составляющая научно-исследовательской работы студентов, их подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Задачами конференции являются: привлечение студентов к поисково-исследовательской работе и решению проблем, которые имеют практическое значение для развития науки, культуры; формирование у студентов навыков самостоятельной работы; повышение качества подготовки студентов за счет творческого подхода к усвоению дополнительного учебного материала;

стимулирование интереса к актуальным проблемам современности; создание условий для реализации инновационного потенциала.

Одновременно происходит обучение студентов письменной речи, которое предполагает:

- формирование умения излагать свои мысли, мнение по поводу изучаемых тем;

- представлять собственные идеи по заданной теме, грамотно выбирая лексические и грамматические единицы, следуя правилам построения связного письменного текста.

Студент должен уметь работать с научно-техническим текстом, знать особенности письменной и устной форм научного стиля, а значит знать нормы и правила невербальной коммуникации профессионального общения и владеть нормами построения и языкового оформления научных текстов. Учащийся должен уметь подготовить и провести публичное выступление, научную беседу или дискуссию.

Для этого при подготовке иностранных студентов к докладу необходимо подготовить устное выступление и презентацию на русском языке.

Презентация - мультимедийный инструмент, используемый в ходе докладов или сообщений для повышения выразительности выступления, более убедительной и наглядной иллюстрации описываемых фактов и явлений.

Презентация представляет собой публичное выступление на русском языке, ориентированное на ознакомление, убеждение слушателей по определенной теме-проблеме. Обеспечивает визуально-коммуникативную поддержку устного выступления, способствует его эффективности и результативности.

При создании презентации к докладу выполняются семантические операции по преобразованию текста, которые связаны с целым комплексом

действий, таких как сравнение, анализ, синтез, обобщение, абстракция и конкретизация [Пахалкова-Соич, 2016:174].

Реконструкция текста распадается на следующие операции: а) исключение материала; б) цитирование; в) перемещение отдельных отрезков; г) дополнение; д) сжатие того, что в подлиннике детализировано; е) замена одного содержания другим, равнозначным по смыслу [Вейзе, 1985:51-52].

Создание презентации – важная творческая и сложная работа в ходе процесса обучения, поскольку она предполагает не только трансформацию текста оригинала (компрессия), но и одновременное использование нескольких информационных сред: текста, графики, фотографий, видеоматериалов, анимации, звукового сопровождения и пр.

Кроме предметных компетенций, презентация способствует формированию рациональных приемов мышления и повышению информационной культуры.

Качественная презентация зависит от следующих параметров:

1. Постановка темы, цели и плана выступления.
2. Определение продолжительности представления материала. Принцип легендарного венчурного капиталиста силиконовой долины Гая Каваски «10/20/30», который заключается в: 10 слайдов в презентации; 20 минут времени на презентацию; 30-м шрифтом набран текст на слайдах, к сожалению, не может быть применим, так как студенческий доклад длится около 10 минут. Следовательно, презентация готовится для десятиминутного доклада и включает 6-7 слайдов, которые несут главные идеи, мысли, выводы.
3. Учет особенностей аудитории: соблюдение зрительного контакта с аудиторией, выразительность, жестикация, телодвижения.
4. Интерактивные действия выступающего (включение в обсуждение слушателей). Необходимость учета подбора цветовой гаммы слайдов, использование интерактивной указки и пр.

5. Умения различать понятия «информация» и «данные». Под термином «данные» понимаем набор цифр, фактов. Под термином «информация» понимаем проработанные данные, представленные в удобном для восприятия виде. На рисунках 1 и 2 представлены слайды из презентации к докладу «Роль мотивации в структуре учебной деятельности иностранных студентов» студентки 2 курса Отебаевой Зауре (Казахстан) на IV Международной научно-практической конференции иностранных студентов «Язык в поликультурном мире: развитие международного образования» в рамках XIX Международного молодежного форума «Радиоэлектроника и молодежь в 21 веке» (Харьковский национальный университет радиоэлектроники, 2015 г.). При визуализации презентации используются последовательность «Схема, рисунок, график, таблица, текст». Текст в презентациях используется в случае невозможности применения предыдущих способов.



Рис. 1. Пример слайда из презентации 3. Отебаевой к докладу «Роль мотивации в структуре учебной деятельности иностранных студентов»

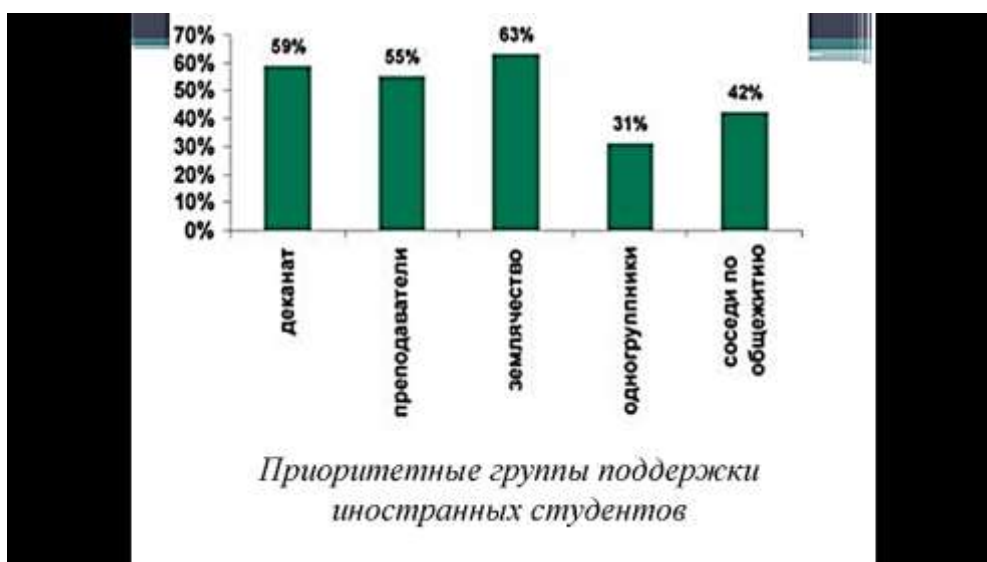


Рис. 2. Пример слайда из презентации З.Отебаевой к докладу «Роль мотивации в структуре учебной деятельности иностранных студентов»

6. Слайды, используемые в презентации, не должны быть перегружены информацией и ключевыми словами. На слайде целесообразно размещать не более пяти объектов. На рисунке 3 представлен слайд из презентации доклада студента 3 курса Э. Месута (Турция) «Синергетический подход к образовательному процессу» на VI Международной научно-практической конференции иностранных студентов «Язык в поликультурном мире: развитие международного образования» в рамках XXI Международного молодежного форума «Радиоэлектроника и молодежь в 21 веке» (Харьковский национальный университет радиоэлектроники, 2017 г.). Если на слайде размещена схема, ее необходимо упростить до пяти блоков. При создании презентации необходимо использовать иллюстрации.
7. В итоговом слайде фиксируется внимание присутствующих на главном «сообщении» презентации. Если в презентации несколько тем, необходимо создать итоговый слайд после каждой из тем, а в конце презентации сделать суммарный итоговый слайд. На рисунке 4. представлен пример итогового слайда презентации к докладу «Роль мотивации в структуре

учебной деятельности иностранных студентов» студентки 2 курса Отебаевой Зауре (Казахстан).

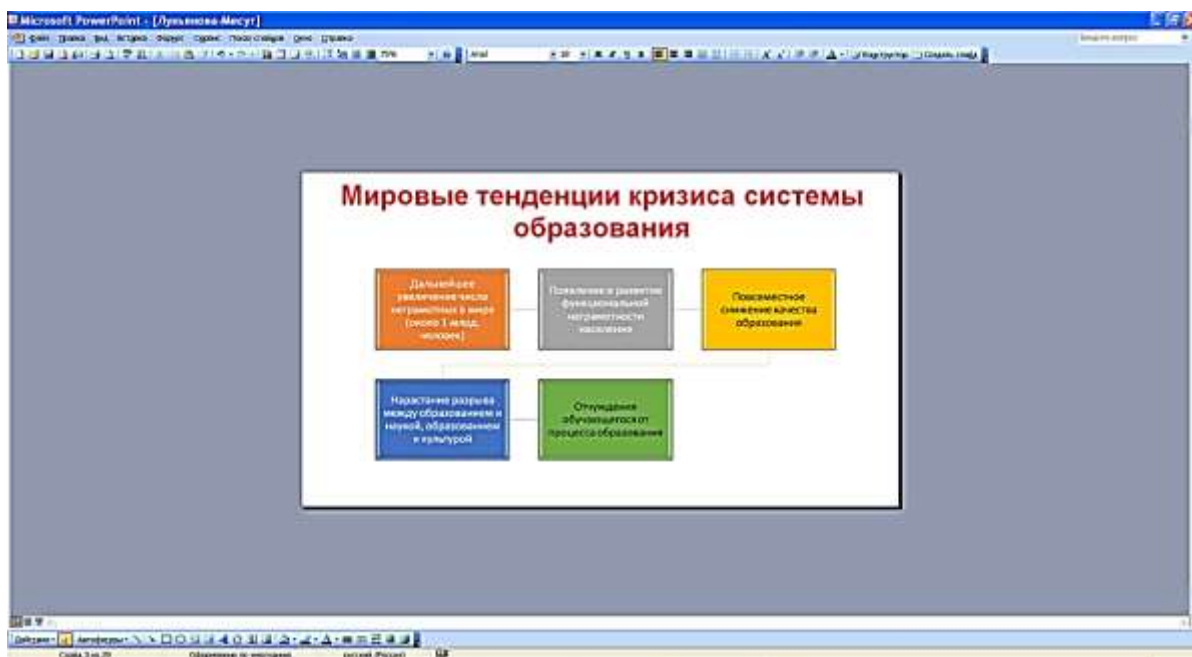


Рис.3. Пример слайда из презентации Э. Месута к докладу «Синергетический подход к образовательному процессу»



Рис. 4. Пример слайда из презентации З. Отебаевой к докладу «Роль мотивации в структуре учебной деятельности иностранных студентов»

Конференция помогает формировать навыки говорения через систему использования различных методов и форм обучения на уроках русского языка. Применение на практике различных методов и форм обучения при формировании навыков говорения, предоставляет возможность преподавателю повысить эффективность учебного процесса и уровень знаний студентов, а также направить учебно-воспитательный процесс на взаимопонимание, взаимодействие, решение проблем, важных для каждого из участников учебного процесса.

Участие студентов в конференции является показателем высокого уровня овладения учащимися русским языком как средством общения, приобретение учащимися навыков разговорного русского языка и умений практически их использовать в соответствии с ситуацией общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. М.: Высшая школа, 1985. 121 с.
2. Логинова А.В. Навыки преподавания XXI века как условие и показатель качества образовательного процесса. // Молодой ученый. 2015. №11 (91). С.72-75.
3. Пахалкова-Соич Т.В., Морозова Л.Ю. Формирование лингвокультурологической компетентности у студентов, изучающих русский язык в условиях билингвизма // Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания. Будапешт. 2016. №30. С.171-176.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ НАВЫКОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В.В.РЕШЕТНИКОВА

e-mail: valentina_ros@mail.ru

Российский университет транспорта,
(Россия, Москва)

Аннотация: статья посвящена интерактивным методам и технологиям обучения, русскому языку как иностранному в российском

техническом вузе, целью которого является развитие у студентов языковых знаний, коммуникативных умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности. Интерактивное обучение является основой лично ориентированного образования, направленного на решение коммуникативных задач и способствующего интеллектуально-речевой активности студентов.

Ключевые слова: интерактивный, коммуникативный, профессиональный, русско-язычный.

INTERACTIVE METHODS OF THE FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED SKILLS IN THE RUSSIAN LANGUAGE AMONG TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: The article is devoted to interactive methods and technologies of teaching Russian as a foreign language in a Russian technical university which goal is to develop the students' knowledge of the language, communication skills and skills required in future professional activities. Interactive learning is the basis of a person-centered education aimed at solving communicative tasks and promoting intellectual and speech activity of students.

Key words: interactive, communicative, professional, Russian-speaking.

Целью современного языкового образования является формирование коммуникативной компетенции студентов, а также развитие их личностных качеств – психофизиологических, речевых, когнитивных, креативных, мировоззренческих и духовных. Процесс обучения иностранному языку в вузе должно обеспечить студентов соответствующим уровнем языковых знаний, умениями и навыками использовать язык в ситуациях научно-учебной и будущей профессиональной деятельности, способствовать успешной реализации образовательно-развивающего потенциала языковой дисциплины. Реализовать указанные задачи можно, если в процессе обучения будут осуществляться следующие мероприятия: создание положительной

мотивации и поддержания интереса в течение учебной деятельности; привлечение личного опыта студентов, его интеллектуальной и эмоциональной сфер; развитие сознания и самосознания студентов, их речи и мышления; формирование речевого самоконтроля на всех этапах учебной деятельности.

Таким образовательным требованиям наиболее соответствуют интерактивные методы и технологии обучения. Сущность интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех участников учебного процесса. Организация такого обучения предполагает совместное решение проблем [Интерактивные технологии обучения..., 2002: 7]. Интерактивные методы связаны с выбором стратегии, тактики и техники взаимодействия студентов, организацией их совместной деятельности для достижения дидактических задач. Учеными-методистами доказано, что в условиях введения интерактивного обучения у студентов развивается желание к творческой, продуктивной деятельности; отрабатываются модели поведения, необходимые для успешной профессиональной деятельности.

Идеи введения интерактивного обучения языку основываются на следующих результатах психолого-педагогических исследований.

1. Исходя из идеи органичного включения речевой деятельности в общую систему деятельности человека, обучение профессиональной речи должно основываться на создании ситуаций профессионального коммуникативного взаимодействия. Связь речи с неречевой деятельностью отмечали Б. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Б. Ломов, С. Рубинштейн и другие ученые. Это положение обусловлено тем, что в речевой деятельности можно выделить те же элементы, что есть в любой другой деятельности человека, - мотивы и действия, направленные на достижение поставленной цели. Как утверждает А.А. Леонтьев, «речевая деятельность очень редко выступает как самостоятельный, завершённый акт деятельности:

чаще всего она включается как составляющая в деятельности более высокого порядка» [Леонтьев, 1969:135].

2. Речевое мышление наиболее полно активизируется в проблемных ситуациях. Психолого-педагогические экспериментальные исследования показали, что необходимость в мышлении возникает в тех случаях, когда человек попадает в новую ситуацию и не может выполнить известные ей действия старым способом. А. Матюшкин понимает мышление как «способность человека находить решения новых проблем, которые ранее не возникали перед ним» [Матюшкин, 2003: 204]. Исходя из этого определения, можно сделать следующие выводы: мышление не является деятельностью, отделенной от другой деятельности индивида (практической или теоретической), а наоборот, обусловлено этой деятельностью; мышление человека хотя и связано с его знаниями и навыками, однако имеет свои закономерности формирования и развития; мышление включается в регулирование речевой деятельности в тех случаях, когда человек не имеет готовых способов выполнения коммуникативной задачи. Таким образом, определяющим фактором речевого мышления является проблемная коммуникативная ситуация, которая должна быть основой для интерактивных методов. По мере того, как человек осознает ситуацию и данные в ней условия, ситуация превращается для него в задачу, которая побуждает к поискам путей выяснения неизвестного через раскрытие связей с тем, что известно из коммуникативного условия. Поэтому интерактивные методы обучения профессиональной речи должны основываться на решении коммуникативных задач и способствовать интеллектуально-речевой активности студентов [Матюшкин, 2003: 230].

Психолого-педагогические положения позволяют сформулировать определенные образовательные требования, которые должны реализовать интерактивные методы. Во-первых, обучение речи должно осуществляться в контексте реальной коммуникации студентов друг с другом. Во-вторых, обучение речевой деятельности должно быть организовано как неотъемлемая

часть другой (в нашем случае профессиональной или научно-учебной) деятельности. В-третьих, развитие речи должно происходить в условиях решения коммуникативных проблемных задач.

Наиболее полно реализовать обучения студентов в группе позволяет совокупность следующих условий: общая цель; индивидуальная ответственность и равные возможности успеха; взаимозависимость членов группы; совместная учебно-познавательная и творческая деятельность студентов в группе; вклад каждого студента в решение учебной задачи; общая оценка работы группы, которая включает оценку способа деятельности и результата работы.

Чтобы научить студентов получать знания в коллективе, на начальном этапе стоит интегрировать интерактивную работу в парах в обычное занятие. Это может быть совместное выполнение упражнений, проверка домашних заданий, словарные диктанты, составление упражнений, подготовка вопросов к другим парам и др.

Работа в малых группах требует особой подготовки как преподавателя, так и студентов. Подготовка к групповой работе состоит из следующих этапов: а) ознакомление студентов с темой занятия, целью задания и технологией его выполнения; б) выполнение дома общих подготовительных задач; в) повторение полученного на лекционном занятии теоретического материала; г) поиск дополнительной информации по теме; д) выполнение и обобщение типичных упражнений (заданий) по теме; е) изучение рекомендуемой литературы.

Фронтальной технологией интерактивного обучения является дискуссия, которая предполагает активное участие в обсуждении спорного вопроса всех студентов. Основным назначением этого метода является выявление различий в толковании научной проблемы и установления единого мнения. Важная роль отводится подготовительному этапу дискуссии. Преподаватель определяет проблему и отдельные подпроблемы, которые будут обсуждаться на занятии; выбирает основную и

дополнительную литературу для докладчиков; распределяет функции и формы участия студентов в обсуждении; готовит студентов к роли ведущего, докладчика, оппонента, рецензента, эксперта, цензора и др.

Современная лингводидактика признает большую образовательную и воспитательную ценность дискуссии. Этот метод является важным средством познавательной деятельности студентов в процессе обучения профессиональной и научно-учебной речи. Дискуссия в значительной степени способствует развитию критического мышления, выработке самостоятельной позиции, дает возможность определить собственную позицию, формирует навыки отстаивать собственное мнение, подбирать аргументы и оперировать ими, углубляет знания по обсуждаемой проблеме.

Игровые методы в системе обучения речи выступают способом самостоятельного использования сформированных профессиональных коммуникативных умений. Учебные игровые методы многоплановые, и каждый из них в той или иной степени способствует выработке определенных навыков. Учитывая это, выделяют игры-упражнения (выполнение кроссвордов, ребусов, лингвистические эстафеты и т.д.), игровые дискуссии, ролевые и деловые учебные игры. В деловой игре моделируется контекст будущей профессиональной деятельности студентов, с обязательной реализацией социальных отношений, например, руководителя и подчиненного, представителей различных предприятий и т.д. В процессе создания и проведения деловых учебных игр необходимо соблюдать несколько принципов, сформулированных А. Вербицким: принцип проблемности, принцип моделирования содержания и условий будущей профессиональной деятельности, принцип двуплановости игровой учебной деятельности, принцип совместной деятельности участников игры, принцип диалогического взаимодействия партнеров по игре [Вербицкий, 1991:133-142]. Необходимым условием игры является проблемная ситуация, проблемная задача. При таком условии деловая игра будет способствовать развитию теоретического и практического мышления (способности

анализировать сложные ситуации общения, решать профессиональные задачи). Тогда будет достигнута основная цель интерактивного обучения - порождение знаний и формирования речевых умений и навыков в совместной деятельности и диалогическом общении участников игры.

В дополнение к аудиторной работе в обучение языковой дисциплины вводится метод проектов. Этот интерактивный метод предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, позволяющих решить ту или иную проблему в результате самостоятельной деятельности студентов с обязательной презентацией результатов. Эффективность метода проектов зависит от того, будут ли реализованы основные требования к его проведению, в частности: а) наличие задачи, требующей интегрированных знаний, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование изменений в терминологической системе русского языка); б) практическая, теоретическая, познавательная значимость результатов исследования (например, издание профессионального словаря, выпуск экспресс-газеты с репортажами об изменениях в словарном составе научного русского языка, создание языкового сайта или компьютерной газеты и др.); в) самостоятельная групповая деятельность студентов; г) четкое построение содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов); д) использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий: совместное определение проблемы и совместных действий, выдвижение гипотезы и пути ее решения, обсуждение методов исследования (экспериментальных, статистических, наблюдательных и др.), обсуждение способов оформления конечных результатов; е) систематизация и анализ полученных результатов; ж) подведение итогов, оформление результатов, их презентация [Новые педагогические и информационные технологии..., 2000: 68].

Метод проектов и метод обучения в сотрудничестве находят все большее распространение в системе образования. Причин этому несколько: необходимость обучения студентов приобретать знания самостоятельно и

использовать их для решения новых теоретических и практических задач; актуальность овладения студентами коммуникативных навыков и умений, в частности, умение работать в коллективе; значимость формирования научной деятельности студентов, то есть умений пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать, выдвигать гипотезы, делать выводы.

Таким образом, интерактивные методы обучения профессиональной речи должны стать приоритетными в высших учебных заведениях, так как способствуют формированию познавательной активности студентов, дают им возможность реализовать естественное стремление человека к общению, сотрудничеству и взаимопомощи; превращают студентов в активных субъектов познания, являются основой личностно ориентированного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. - М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
2. Интерактивные технологии обучения: теория, практика, опыт: метод. пособие. / Авторы-составители: А. Пометун, Л. Пироженко. М.: А.П.Н., 2002. 136 с.
3. Леонтьев А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. - М.: Наука, 1969. 279 с.
4. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. - М.: МОДЭК, 2003. 720 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под. ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2000. 270 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Л.В. РЫЧКОВА

e-mail: rychkova@grsu.by,

Г. Б. БАЙРАММЫРАДОВ

e-mail: bajrammyradov_g@grsu.by

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы
(Беларусь, Гродно)

Аннотация: Показаны возможности применения свободно доступных электронных языковых ресурсов лексикографического и полнотекстового характера в обучении профессиональному языку права иностранных студентов.

Ключевые слова: электронные языковые ресурсы, специальная лексика права, русский язык как иностранный, словари, лингвистический корпус.

USING INTERNET RESOURCES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE FOR THE INTERNATIONAL STUDENTS OF LAW SPECIALTIES

Abstract: The article reveals possibilities of application of freely available electronic language resources of lexicographic and full-text character in teaching international students Russian law language. Peculiarities of using general language dictionaries together with terminological ones and encyclopedia, provided by the resource Academic.ru, for the students to master possible consubstantiality of the special lexis are shown. Special attention is given to the possibilities to learn law lexis provided by the National Corpus of Russian Language.

Key words: electronic language resources, special lexis of law, Russian as a foreign language, dictionaries, linguistic corpus.

Многообразие свободно доступных интернет-ресурсов, среди которых особое место занимают электронные языковые ресурсы, с одной стороны, предоставляет неограниченные возможности их применения в лингводидактических целях, а с другой, – накладывает значительные ограничения, обусловленные не столько диверсификацией дидактических задач и разнообразием интернет-ресурсов, сколько наличием среди них ресурсов низкого качества, применение которых в учебных целях категорически не допустимо. В связи с развитием интерактивных технологий Web2.0 и Web3.0 количество ресурсов, создаваемых самими пользователями, в том числе непрофессиональными, существенно увеличилось, поэтому технология поиска релевантных определенным дидактическим целям языковых ресурсов, помимо этапа собственно поиска, должна в обязательном порядке включать и критерии отбора первично найденных ресурсов, в том числе и с точки зрения уровня качества подобных ресурсов [Рычкова, 2012]

Поиск необходимых информационных ресурсов традиционно осуществляется в поисковых системах Интернета по ключевым словам. Тем не менее, такой вид поиска не приемлем по отношению к языковым ресурсам, так как поиск пригодных для использования в учебных целях языковых ресурсов требует специальной технологии, которая представляет собой совокупность правил и процедур, в результате выполнения которых пользователь получает необходимые ресурсы, а также требует от преподавателя, осуществляющего поиск, знания типологии электронных языковых ресурсов.

Из всего многообразия представленных в Интернете языковых ресурсов (электронные словари / справочники различного назначения, корпуса устных и письменных текстов, мультимедийные корпуса, собственно образовательные ресурсы лингводидактической направленности, языковая игра и прочие) для обучения РКИ студентов юридических

специальностей, прежде всего, необходимы ресурсы, содержащие юридические термины, тексты и словари, отражающие подязык права.

Существует большое количество сайтов и лингвистических порталов, посредством которых можно работать со словарями русского языка.



Рисунок 1. Словари и энциклопедии на Академике

Поставленной дидактической цели в наибольшей степени отвечает специализированный сайт «Словари и энциклопедии на Академике» (dic.academic.ru), не только дающий свободный доступ к большому количеству словарей и энциклопедий, но и позволяющий осуществлять по ним одновременный поиск искомой специальной лексемы, что очень важно с точки зрения потенциальной консубстанциональности такого рода лексики (см. рисунок 1).

Так, на данном сайте есть раздел «Экономика, юриспруденция», в котором отражен 21 терминологический словарь.

В названиях юридических словарей обязательно присутствует либо компонент «юрист/юридический» либо «право», например, *Большой юридический словарь*, *Словарь-справочник уголовного права*. Создатели сайта предусмотрели возможность поиска слова как в отдельно взятом источнике, так и одновременно во всех словарях и энциклопедиях, для чего достаточно ввести искомое слово или словосочетание в поле поиска, где написано «Введите текст для поиска по словарям и энциклопедиям» (см. рисунок 1).

Результат такого поиска дает список дефиниций искомого слова / понятия в различных словарях и энциклопедиях, включая общепилологические словари (толковые, синонимов и другие) (см. рисунок 2).

- 1 **право** — ПРАВО1, права, мн. права, ср. 1. только ед. Совокупность правил человеческого поведения, установленных государственной властью, а также санкционированных государством обычаев и правил общежития, осуществляемых в принудительном порядке, с помощью... ..
Толковый словарь Ушакова
- 2 **ПРАВО** — нареч. уверенье в истине чего либо, сокращенно пра, истинно, воистину, ей ей, справедливо, уверяю. Право, меня там не было! Право слово не бывал я там. Право жну не был! кур. | Право сущ., ср. данная кем либо, или признанная обычаем власть, сила ...
Толковый словарь Даля
- 3 **ПРАВО** — 1) в объективном смысле система общеобязательных социальных норм (правил поведения), установленных государством и обеспечиваемых силой его принуждения (позитивное право) либо вытекающих из самой природы, человеческого разума; императив, стоящий... ..
Юридический словарь
- 4 **право** — Привилегия, льгота, преимущество, прерогатива, монополия. Имею полное право на чтонибудь (сделать чтонибудь). Лишен прав и преимуществ. Он имел если не право, то резон смеяться. Я властен (имею право, вправе) делать что либо; мне и в своем... ..
Словарь синонимов
- 5 **Право** — (entitlement) Притязание или право (right), подтверждаемое ссылкой на то, что уже имело место, или на установленный порядок, в частности на ранее санкционированное в рамках этого порядка право. Например, полицейский чин может входить в помещение ...
Политология. Словарь.
- 6 **Право** — Право ♦ Droit Возможность, гарантированная законом (право собственности, право на безопасность, право на информацию и т. д.) или требованиями совести (права человека). В абсолютном значении право есть совокупность законов, играющих роль... ..
Философский словарь Спонвиля
- 7 **ПРАВО** — ПРАВО, в узком значении система общеобязательных социальных норм, установленных или санкционированных государством; в более широком понимании охватывает также правовые отношения и основные права гражданина, закрепляемые, гарантируемые и... ..
Современная энциклопедия

Рисунок 2. Фрагмент выдачи результата запроса по слову *право*

При этом, естественно, находит отражение не только консубстанциональность искомой единицы, включая межпредметную полисемию, но и языковая омонимия, что особенно важно для студентов, для которых русский язык не является родным (подробнее о свойстве консубстанциональности специальной лексики см., например, [Рычкова, 2013]).

Особенности функционирования специальных лексем, знание которых необходимо для освоения профессионального подязыка (языка для специальных целей) студентами юридических специальностей, целесообразно изучать с использованием таких полнотекстовых языковых ресурсов, как лингвистические корпуса. Для русского языка, прежде всего, можно воспользоваться Национальным корпусом русского языка – НКРЯ (ruscorpora.ru).

НКРЯ состоит из различных модулей, многие из которых непосредственно применимы для целей освоения и обучения РКИ. Среди всех модулей генеральным, то есть отражающим все разнообразие узуса современного речевого стандарта, является «Основной корпус», который, наряду с другими, содержит тексты научного стиля речи, из которых можно выбрать необходимые, воспользовавшись тематической разметкой, сформировав таким образом целевой подкорпус. Например, чтобы создать подкорпус, содержащий научные тексты юридической тематики, необходимо:

1. Перейти в раздел «поиск в корпусе» и нажать на кнопку «задать подкорпус»;
2. В разделе «Жанр и тип текста» выбрать «Нехудожественные тексты»;
3. В разделе «Тематика текста» выбрать тематику «Право»;
4. Нажатием кнопок «Далее» и «Сохранить подкорпус и перейти к странице поиска» завершить формирование подкорпуса текстов искомой

тематики. В дальнейшем работа будет осуществляться только в сформированном подкорпусе научных текстов подобласти права.

С портала НКРЯ, при необходимости, можно также выйти на другие существующие общедоступные корпуса русского языка, ссылки на которые даются на главной странице НКРЯ.

Использованию электронных языковых ресурсов должен предшествовать предварительный отбор преподавателем словника специальной лексики области права. Для этой цели целесообразно использовать действующие образовательные стандарты юридических специальностей и учебные программы дисциплин. Отобранный материал составит своего рода лексический минимум, необходимый для успешного обучения юридическим специальностям иностранных студентов. Использование затем языковых ресурсов Интернета позволяет проводить различные виды работы по введению и закреплению данного лексического материала.

Как уже отмечалось выше, обращение одновременно к общефилологическим (толковым) и к отраслевым словарям и энциклопедиям позволяет увидеть констанциональность терминов, например, один и тот же термин в юриспруденции, в политологии, в экономике, а также как общеупотребительная лексема. Поэтому такого рода словари помогают студенту воспринимать разные значения одного термина в разных контекстах, а преподавателю – разработать материалы для обучения. Благодаря языковым ресурсам Интернета можно построить терминологические гнезда, представляющие собой микросистемы понятий, связанных между собой. Гнездовой способ подачи специальной лексики способствует формированию у студентов системности профессионального мышления. Например, термин «право» позволяет построить минимум два гнезда. В первом гнезде термин «право¹» используется в значении ‘совокупность устанавливаемых и охраняемых государственной властью норм и правил, регулирующих отношения людей в обществе, а также наука,

изучающая эти нормы'. Соответственно, в это гнездо входят специальные номинации, обозначающие различные виды права: *административное, уголовное, римское, трудовое* и другие виды права. Второе гнездо включает номинации *права справедливости, права детей, права женщин* и т. д., где термин «право²» приобретает значение 'охраняемая государством, узаконенная возможность что-н. делать, осуществлять' и чаще используется во множественном числе.

С применением языковых ресурсов Интернета могут формироваться различные типы заданий для изучения профессиональной лексики студентами юридических специальностей. Первый тип задания связан с использованием словарей. Например: *Используя ресурс Академик, скажите, в каких значениях может употребляться термин «право»? В чем отличие термина «право» в юриспруденции и политике?* Для первокурсников, которым еще трудно понять тонкости в значениях, можно предложить задания такого типа, как: *Выделите, пожалуйста, ключевые слова, которые в толкованиях связаны с правом в юридическом и в политическом словарях.* Такое задание дает возможность вывести разницу значений тождественного по форме термина в различных областях знания, выявить существенные для понятий признаки в различных сферах.

Второй тип заданий связан с использованием корпусов. НКРЯ дает возможность искать термины в подкорпусах официально-деловых и учебно-научных текстов. И в результате полученных контекстов студенты четко могут видеть, например, разницу значений терминов в зависимости от сферы употребления. Необходимы корпусные данные и для построения терминологических гнезд. Также НКРЯ позволяет предлагать задания с использованием различных видов лингвистической разметки, например: *Какие предлоги употребляются при глаголе «преследовать»? Обычно глагол преследовать, о чем знают даже студенты 1 курса, употребляется без предлога – преследовать кого / что.* Тем не менее, если студент задаст в корпусе поиск «преследовать + предлог», то он увидит, что данный глагол,

который обычно употребляется без предлога, в юридических текстах может иметь предлог, например: *преследовать по закону*.

Для того чтобы студенты могли самостоятельно осуществлять такого рода запросы, преподавателю рекомендуется обратиться к инструкции на главной странице НКРЯ и научить студентов на ее основе работе с корпусом.

Таким образом, на основе языковых ресурсов Интернета возможно создать систему заданий по русскому языку как иностранному (профессиональная лексика) с учетом индивидуальных особенностей обучаемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рычкова Л.В. Использование различных видов электронных ресурсов в глоттодидактических целях // Русский язык в коммуникативном пространстве: монография. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2014. С. 161–188.
2. Рычкова Л. Консубстанциональность vs межпредметная омонимия терминов в задаче лексикографирования специальной лексики в общефилологических словарях // 70 години българска академична лексикография: доклади от Шестата национална конференция с международно участие по лексикография и лексикология, София, 24–25 окт. 2012 г. / сост. и науч. ред.: Л. Крумова-Цветкова, Д. Благоева, С. Колковска. София: Академично изд-во “Проф. Марин Дринов”, 2013. С. 259–268.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КУРСА НА МАТЕРИАЛЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ

Т.И.ХОХЛОВА

e-mail: dihota@mail.ru

Военная академия воздушно-космической обороны
им. Маршала Советского Союза Г. К. Жукова (ВА ВКО)
(Россия, Тверь)

Аннотация. В статье рассматриваются факторы, влияющие на речевое общение, роль родного языка в процессе овладения иностранным

языком, место грамматики в освоении языка, использование коммуникативного метода, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности как основа формирования речевой компетенции.

Ключевые слова: речевое общение, речевая компетенция, коммуникативный метод, грамматическая норма, псевдокоммуникация, устная и письменная речь.

FOREIGN MILITARY STUDENTS LANGUAGE SKILLS DEVELOPING APPLIED ON GRAMMAR LANGUAGE COURSE

Abstract. This article is about verbal communication skills factors influencing, the role of native language in a process of learning a foreign language, the role of language grammar, using of communicative methods and the complex of different communication methods as an approach of helping of qualified language skills forms.

Key words: verbal communication, qualified language skills, communicative methods, language grammar, false communication, oral and text communication.

Цель обучения иностранных военнослужащих (ИВС) на подготовительном курсе состоит в том, чтобы научить их практическому владению русским языком в учебно-профессиональной и общественно-бытовой сферах. Практически владеть языком – это значит в известных пределах понимать устную и письменную речь на данном языке и уметь выражать на нем свои мысли. Таким образом, предметом обучения на подготовительном курсе должен быть не русский язык, а речь на русском языке, речевой общение. Для этого прежде всего необходимо, чтобы на уроке присутствовала настоящая речь, настоящее общение, и как можно меньше и реже использовались диалоги, которые никакой речевой потребности создать не могут.

Уже на первых этапах обучения у ИВС начинают формироваться навыки и умения речевого общения на основе речевых образцов и речевых

моделей. Конечно, усвоение речевых моделей – это правильный и необходимый метод. Но ориентировать ИВС только на модели значит обучать построению речи по аналогии с моделью. А это может приводить к явлению так называемой «сверхграмматикализации» речи, т.е. распространению грамматической нормы даже на те случаи, на которые эта норма не распространяется. Следовательно, в процессе обучения не следует акцентировать внимание на таких моделях, которые создают аналогии.

Рассмотрим факторы, влияющие на речевое общение. Понимание коммуникативности как основополагающего метода в обучении русскому языку ИВС заставляет рассматривать ее в отношении ко всем основным сторонам учебного процесса. Кроме того, коммуникативная направленность обучения обязывает решить ряд принципиальных вопросов, которые играют важную роль в процессе формирования речевой компетенции у обучающихся. К таким вопросам относятся: 1) роль родного языка обучаемых; 2) факторы, организующие овладение языком; 3) метод обучения, сообразный целям овладения языком; 4) место теоретического знания в обучении языку.

1) Итак, роль родного языка в процессе овладения иностранным языком значительна. Как отмечают В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова, «даже хорошо владеющие вторым языком люди обычно все же мыслят на нем, лишь «отталкиваясь от родного», и неспособны «забыть в нем родной язык»; в большинстве же случаев учащиеся, пользуясь вторым языком, лишь переводят на него мысли, материализуемые сначала на родном» [Костомаров, Митрофанова, 1978].

Изучая второй язык, ИВС естественно опирается на родной язык и переносит на него семантико-структурные связи родного языка. Соответственно, при этом остро встает проблема борьбы с метаязыковой интерференцией.

Разумеется, связи между родным и изучаемым вторым языком важны. Однако экспериментальные исследования на материале разных иностранных

языков показали, что ошибки в речи на изучаемом языке происходят не столько из-за интерферирующего влияния родного языка, сколько из-за сложности изучаемого материала и неудовлетворительной методики его презентации и закрепления. «Основное правило грамотной методики, - говорил Л.В. Щерба, - состоит в том, что не следует даже умственно переводить с родного языка. Это указание нужно понимать в том смысле, что преподаватель прежде всего должен снять «план устройство родного языка», устранить представление, что изучаемый язык просто подставляет свои формы в ячейки, которые есть в родном языке учащихся» [Щерба,1974:89].

Человек, начинающий изучать новый иностранный язык, всегда переводит его мысленно на свой родной язык. Но чтобы изучаемый язык стал реальным средством общения, ИВС в процессе обучения должен быть лишен возможности употреблять родной язык, должен постоянно побуждаться к поиску средств выражения на изучаемом языке.

2) Овладение новым языком тесно связано с его применением в различных учебных и жизненных ситуациях. Основным фактором, организующим овладение языком, является ситуативность обучения. Ситуативный контекст есть внутренняя характеристика коммуникации. Все это ставит перед преподавателем задачу создания на уроках атмосферы общения, имитирующей реальную коммуникацию. Это способствует произвольному запоминанию речевого материала, так как употребление его вызвано практической необходимостью, а «включение определенных материалов в целенаправленное действие субъекта является основным условием, обеспечивающим высокую продуктивность произвольного запоминания» [Проблемы, 2003:15].

3) Развитию речевой деятельности служат только такие высказывания преподавателя и учащихся, которые обладают коммуникативной ценностью и в которых отражается какая-нибудь ситуация. Фразы, ситуативно не обусловленные, представляют собой тренировочные языковые упражнения, повторение которых не является собственно общением на изучаемом языке.

Следует, конечно, различать реальное общение или истинную коммуникацию, и учебное общение, или псевдокоммуникацию. Последняя играет роль своеобразного мостика, по которому обучаемые переходят к их использованию в реальном общении, приобретают уверенность в своей способности самостоятельно пользоваться языком как орудием общения и выражения мысли.

Коммуникативность как метод не сводит «овладение языком к обучению языковым элементам и лингвистическим сведениям, хотя бы и коммуникативно ориентированным и ситуативно представленным, а предполагает организацию учебной деятельности в мотивационно-эмоциональной сфере психики учащихся, стимулирование их коммуникативной активности, опору на социально-психологические процессы в учебном коллективе, на все компоненты системы педагогического общения» [Костомаров, Митрофанова, 1978:10].

Преподаватель должен быть неутомим в поисках путей и мер вовлечения обучаемых в коммуникативное взаимодействие создания на уроках атмосферы естественного общения, изобретать различные приемы, чтобы заставить учащихся быть активными, говорить, общаться. Пусть они повторяют простейшие фразы за преподавателем без их анализа, пусть используют мимику и жесты, заменяющие либо сопровождающие ответную реплику-реакцию. Пусть разыгрывают речевые и проблемные ситуации, представляющие простор для спонтанных высказываний (обмен приветствиями; расспросы или объяснения, как сделать что-либо: купить, приготовить и т.п.). Пусть ИВС участвуют в «учебном общении» с преподавателем и между собой, в псевдокоммуникации, имитирующей реальное общение и преследующей определенные методические цели (введение нового материала, закрепление, обобщение и т.п.).

Коммуникативная методика показывает, как и какими средствами следует формировать коммуникативную активность учащихся, какую роль в этом играет их языковое творчество.

Под углом зрения коммуникативности методики обновленными предстают некоторые привычные положения, в частности использование аудиовизуальных, технических и электронных средств обучения. Данные средства имеют своим назначением интенсификацию учебного процесса. Но прежде всего они должны воссоздавать на уроке (и вне его) объективную действительность, языковую среду, компенсировать ее отсутствие, стимулировать речевую реакцию обучающихся.

4) При обучении иностранному языку необходимо решить вопрос о месте и роли грамматики, овладении теорией в процессе освоения второго языка.

Учебный предмет «русский язык как иностранный» оказывается и уже и шире предмета науки о русском языке, так как предмет «РКИ» включает не только основы знаний, но и выработку умений и навыков пользования языком для выражения мысли и общения. Предметом обучения в данном случае выступают не знания о русском языке, не знание его форм, слов, предложений, а речь, речевая деятельность, т.е. сам язык в его функционировании. Следовательно, необходимо исходить в решении методических вопросов из признания специфики практического курса языка. Еще В. Гумбольдтом был сформулирован тезис, что язык не только фиксация, продукт, система, но и сама действительность, процесс.

Очевидно, что владение языком – это владение умениями, чем больше они развиваются, тем быстрее наступает владение языком. Переход от необходимых абстрактных, системно-обобщенных фактов языка к коммуникативно-адекватному употреблению их в конкретной речи является центральным вопросом рассуждения о месте и роли грамматики, вообще теоретического знания в обучении второму языку.

Ясно, что практическое преподавание русского языка нуждается в таких единицах описания, которые носят коммуникативно-деятельностный характер и отвечают психолингвистическим требованиям. Теоретические знания о языке должны быть рассмотрены с позиций процесса усвоения,

коммуникативного введения и закрепления у ИВС именно практических навыков речи, навыков составления высказываний, текстов (см.: Сосенко, Лобанова, Слесарева). Но как бы ни решался вопрос о теоретическом обобщении, о грамматико-лексическом знании, пользование языком возможно тогда, когда обучаемые усваивают отдельные (четко или менее четко связанное в систему) формы, слова, предложения. Знание правил облегчает изучение языка, экономит время, уменьшает объем подлежащего заучиванию материала, но само по себе оно приводит к свободному автоматизированному порождению высказываний, к осуществлению речевой деятельности. Формирование лексических навыков на основе заданий типа «Употребляя, запоминай» (когда ведущим является не значение, а назначение слова); формирование грамматических навыков по принципу «Осуществляя речевую функцию, запоминай форму»; конструирование предложений согласно правилу «Если хочешь сделать то-то (вызвать такую-то реакцию собеседника, сообщить ему что-либо и т.д.), используй следующую структуру» и т.д. помогает соотносить речевое действие с усвоением теоретических знаний о языке. Такая стратегия усвоения лексики, морфологии, синтаксиса не сводится к простому копированию обучаемыми задаваемых примеров, так как вызывает мыслительные усилия самих учащихся и облегчает перенос формируемого умения на иные ситуации общения, схожие, противоположные и т.д.

В методике преподавания русского языка как иностранного давно решен вопрос, что взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности – основа формирования речевой компетенции. Взаимосвязанное обучение предполагает одновременное и параллельное развитие всех видов речевой деятельности в рамках их определенного последовательно-временного соотношения, устанавливаемого с учетом коммуникативных задач и этапа обучения. Так, например, для первого этапа, когда проводится водно-фонетический четырех-пятинедельный курс, определено следующее соотношение видов речевой деятельности: в первые две недели

доминирующими являются рецептивные виды речевой деятельности (слушание и чтение), на занятиях второй половины курса доминируют продуктивные (говорение и письмо). Но формирование и развитие доминирующих видов речевой деятельности на каждом этапе отводится около 45% времени.

Доминирование рецептивных видов речевой деятельности на начальном этапе определяется рядом причин. Во-первых, тем, что рецепция по сравнению с продукцией соотносится с более легкой для обучающегося работой опознающего уровня памяти. Во-вторых, в рецепции формируется образец смыслового и грамматического оформления высказывания. В-третьих, учитывается тот факт, что основная задача первого этапа – помочь ИВС как можно быстрее включиться в учебный процесс, т.е. слушать и понимать лекции, читать учебную литературу.

В рамках первого этапа на каждый вид речевой деятельности отводится в общей сложности равное количество времени, что объясняется одинаковой значимостью всех видов речевой деятельности. На следующих этапах обучения последовательно-временное соотношение видов речевой деятельности и характер их взаимосвязи меняются в зависимости от задач, которые ставятся программой обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1978.
2. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974
3. Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля// Межвузовский сборник научных трудов в рамках городского научно-методического семинара «Русский язык как иностранный в российских технических вузах»/ Под ред. Г.М.Левиной. М.: «Янус-К», 2003.
4. Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения. М., 1979.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алгунова Юлия Владиславовна - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Тверского государственного медицинского университета, г. Тверь, Россия (e-mail: algunovayuliya@mail.ru)

Ашырова Г. - магистрант Тверского государственного медицинского университета, г. Тверь, Россия (e-mail: ruslang@tvergma.ru)

Байраммырадов Гелди Байраммырадович - аспирант кафедры перевода и межкультурной коммуникации Гродненского государственного университета им. Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь (e-mail: bajrammyradov_g@grsu.by)

Богданова Людмила Ивановна - доктор филологических наук, профессор кафедры сопоставительного изучения иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия (e-mail: libogdanova1@mail.ru)

Буданова Тамара Анатольевна - кандидат филологических наук, преподаватель кафедры Финляндия русского языка университета Турку, г. Турку, Финляндия

Ващекина Татьяна Владимировна - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры сопоставительного изучения иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия (e-mail: vascjulia@yandex.ru)

Виймаранта Йоханна - доктор философии, профессор университета Турку, г. Турку, Финляндия (e-mail: johanna.viimaranta@utu.fi)

Витлинская Людмила Григорьевна - старший преподаватель кафедры русского языка Тверского государственного медицинского университета, г. Тверь, Россия (e-mail: super.l-vi2012@yandex.ru)

Гасконь Елена Александровна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Тверского государственного университета, г. Тверь, Россия (e-mail: pchel_ea@mail.ru)

Грибовская Наталья Юрьевна - преподаватель кафедры русского языка Военной академии ВКО им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова, г. Тверь, Россия (e-mail: grinatal74@mail.ru)

Громова Людмила Георгиевна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка как иностранного Тверского государственного университета, г. Тверь, Россия (e-mail: grludmila@yandex.ru)

Гурин Анатолий Борисович - кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Тверского государственного университета, г. Тверь, Россия (e-mail: gur-anatolij@yandex.ru)

Кабанкова Юлия Юрьевна - кандидат филологических наук, старший преподаватель факультета обучения русскому языку как иностранному Государственного института русского языка им. А.С.Пушкина, г. Москва, Россия (e-mail: Julia.Kabankova@mail.ru)

Кононова Валентина Анатольевна - преподаватель кафедры русского языка Военной академии ВКО им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова, г. Тверь, Россия (e-mail: fedekv@yandex.ru)

Кортэниэми Эва e-mail: Александровский институт, Финляндский центр по изучению России и Восточной Европы Хельсинкского университета, г. Хельсинки, Финляндия, (e-mail: eeva.korteniemi@helsinki.fi)

Крюкова Наталия Фёдоровна - доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой английского языка Тверского государственного университета, г. Тверь, Россия (e-mail: nakrukova@mail.ru)

Крылова Жанна Аркадьевна - старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Тверского государственного университета, г. Тверь, Россия(e-mail: annagh@mail.ru)

Кун Елена Витальевна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка Военной академии ВКО им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова, г. Тверь, Россия (e-mail: el_kun@mail.ru)

Лобский Алексей Сергеевич – лицензиат философии, преподаватель кафедры русского языка и культуры гуманитарного факультета университета г. Ювяскюля, г.Ювяскюля, Финляндии (e-mail: alexei.lobski@jyu.fi)

Малько Анна Ивановна - кандидат филологических наук, доцент УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», Республика Беларусь, Могилевская обл., г. Горки, (e-mail: belrusgorki@mail.ru)

Матвеев Вероника Эдуардовна - кандидат педагогических наук, руководитель Британского академического центра, г. Сочи, Россия (e-mail: veronikabelle@mail.ru)

Морозова Лана Юрьевна - кандидат филологических наук, доцент Харьковского национального университета радиоэлектроники, г. Харьков, Украина (e-mail: lanmoroz@rambler.ru)

Некрасова Анна Вячеславовна - преподаватель кафедры русского языка Тверского государственного медицинского университета, г. Тверь, Россия (e-mail: nekrasova3004@yandex.ru)

Никонова Нина Кирилловна - кандидат педагогических наук, доцент Псковского государственного университета, г. Псков, Россия (e-mail: nikonova08@rambler.ru)

Пахалкова-Соич Татьяна Владимировна - кандидат филологических наук, доцент Харьковского национального университета радиоэлектроники, г. Харьков, Украина (e-mail: p-soich@rambler.ru)

Полоскова Ольга Александровна - преподаватель кафедры русского языка Военной академии ВКО им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова, г. Тверь, Россия (e-mail: poloskova_olga@mail.ru)

Решетникова Валентина Валентиновна - старший преподаватель Российского университета транспорта МИИТ, г. Москва, Россия, (e-mail: valentina_ros@mail.ru)

Рожнова Елена Петровна - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Тверского государственного университета, г. Тверь, Россия (e-mail: epr27@mail.ru)

Рычкова Людмила Васильевна - кандидат филологических наук, доцент Гродненского государственного университета им. Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь (e-mail: rychkova@grsu.by.)

Салминен Йеннилийса - доктор философии, профессор университета Турку, г.Турку, Финляндия (e-mail: jenniliisa.salminen@utu.fi)

Савинова Мария Ильинична – старший преподаватель кафедры русского языка Военной академии ВКО им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова, г. Тверь, Россия (e-mail: olmahon@mail.ru)

Сафонова А.С. - старший преподаватель кафедры русского языка Тверского государственного медицинского университета, г. Тверь, Россия (e-mail: Safonova-t69@mail.ru)

Сафронова Елена Александровна - старший преподаватель кафедры русского и белорусского языков УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», Республика Беларусь, Могилевская обл., г. Горки, (e-mail: belrusgorki@mail.ru)

Уткина Ирина Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Военной академии ВКО им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова, г. Тверь, Россия (e-mail: irvlut@mail.ru)

Фатхутдинова Венера Габдулхаковна - доктор филологических наук, профессор Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань Россия (e-mail: favenera@mail.ru)

Фёдорова Екатерина Владимировна - преподаватель кафедры русского языка Военной академии ВКО им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова, г. Тверь, Россия (e-mail: fedekv@yandex.ru)

Хохлова Татьяна Ивановна - кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Военной академии ВКО им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова, г. Тверь, Россия (e-mail: dihota@mail.ru.)

Хромов Сергей Сергеевич - доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и истории литературы Московского политехнического университета, г.Москва, Россия (e-mail: chelovek653@mail.ru)

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ
И ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ВУЗЕ:
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы Международной
научно-практической конференции
1-2 июня 2018 года

Подписано в печать 11.12.2018. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Усл. печ. л. 13,25. Тираж 200. Заказ № 645.
Редакционно-издательское управление
Тверского государственного университета.
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.
Тел. РИУ (4822) 35-60-63.