



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

II МЕЖДУНАРОДНЫЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ СЕМИНАР

**ПРЕПОДАВАНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРЕДМЕТОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ
В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

Сборник материалов

Москва

3 марта 2016 г.

УДК 378
ББК 74.58
В 87

В 87 II Международный научно-практический семинар «Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории». Сборник материалов. ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова, 3 марта 2016 г. / **сост. Жебелева Ю.В., Конюхова Е.С.; под ред. Кольовска Е.Г., Кульгавчук М.В.** – М.: Издательство «Перо», 2016. – 302 с.

ISBN 978-5-906895-95-0

Оригинал-макет: **Гончарова С.М.**
Выпускающий редактор: **Голдобин А.И.**

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-906895-95-0



© Авторы статей, 2016 г.

Содержание

Пленарные доклады

<i>Владимирова Т.Е.</i> Русское слово в иностранной аудитории (диалогическая парадигма).....	11
<i>Родионова И.П.</i> Проблемы реализации дополнительных общеобразовательных программ по общенаучным дисциплинам для иностранных граждан в контексте новых нормативных документов.....	15
<i>Мосейкина М.Н.</i> Методическое обеспечение комплексного экзамена для мигрантов: итоги и перспективы.....	21
<i>Кузнецова Т.И.</i> К тридцатилетию преподавания интегрированного курса математики и информатики студентам-иностранцам на предвузовском этапе.....	26
<i>Кузьмина Е.Н., Лагун И.М.</i> Особенности организации довузовского обучения иностранных граждан.....	32

Секция 1. Преподавание гуманитарных дисциплин в иноязычной аудитории

<i>Абрамова И.А., Артемьева И.П., Плешанова О.Ф.</i> Видеокурс по истории русской литературы. Учебное пособие «Творческий путь Н.В. Гоголя».....	38
<i>Винокурова Е.И.</i> Междисциплинарный подход к преподаванию общеобразовательных предметов для иностранных студентов.....	41
<i>Ибрагим И.А.</i> Изменение рабочей программы по дисциплине «литература» в соответствии с новыми требованиями к работе подготовительных факультетов.....	44
<i>Кастелина И.П., Конюхова Е.С.</i> Междисциплинарное взаимодействие в процессе обучения иностранных слушателей-гуманитариев на примере взаимосвязи исторических тем и произведений А.С. Пушкина.....	49
<i>Кольовска Е.Г., Кульгавчук М.В.</i> Прогулки по Бульварному кольцу: московведение для иностранных учащихся.....	54
<i>Кудрявцев Е.В., Попова Н.К.</i> Художественные фильмы и сказки на уроках русского языка и культуры в иноязычной аудитории.....	59
<i>Купчина М.Н., Рагульская Г.В.</i> Проблемы подготовки иностранных учащихся предвуза к поступлению в магистратуру экономического факультета МГУи возможные пути их решения.....	63
<i>Моисеева В.Г., Певак Е.А.</i> «Нестандартный» абитуриент: проблемы преподавания русского языка и литературы школьникам старших классов.....	69
<i>Назарова Н.Е.</i> К вопросу об особенностях преподавания В.В. Набоковым русской литературы американским студентам.....	73
<i>Обухова Т.М.</i> Экспериментальная модель преподавания курса по страноведению иностранным студентам.....	78
<i>Пейч Д.И.</i> Эпоха революций: начало XX века в рамках курса истории России для иноязычной аудитории.....	83

<i>Розина М.С., Соловьёва М.В.</i> Адаптационный курс русского языка и культуры для студентов включенного обучения.....	88
<i>Рубичева Ю.А.</i> Русский язык и культура в иноязычной аудитории (специфика восприятия).....	92
<i>Сарычева Н.А.</i> Опыт преподавания курса истории России иностранным студентам на примере изучения вопросов внешней политики России в конце XIX века.....	96
<i>Степанова О.О.</i> Учебная экскурсия в дом-музей В.М. Васнецова для студентов-иностранцев среднего этапа обучения.....	99
<i>Таратухина Ю.В.</i> Особенности и проблемы конструктивного трансфера знаний в поликультурной среде.....	103
<i>Трофимова И.В.</i> О некоторых особенностях повествования в «Повестях Белкина» А.С. Пушкина.....	107
<i>Фёдорова О.П.</i> Правовая система древнерусского государства как составная часть курса «история России» для иностранных студентов.....	112
<i>Хонг Е.Ю.</i> Заглавие литературного произведения как отражение авторской точки зрения на художественную реальность.....	116
<i>Шетэля В.М.</i> Дисциплина «Страноведение изучаемого иностранного (польского) языка» в курсе московского вуза (направление: полонистика, бакалавриат).....	119

Секция 2. Преподавание математики и естественнонаучных дисциплин в иноязычной аудитории

<i>Абдусаламов Х.А., Джалалова С.Н.</i> Нестандартные задачи по алгебре для внеаудиторной работы с иностранными студентами на подготовительном факультете.....	124
<i>Ермаков В.М.</i> Использование методического приема «знак опасного поворота» при изложении курса математики студентам-иностранцам, поступающим в магистратуру.....	128
<i>Жебелева Ю.В., Зборовская Т.Г.</i> Процентные вычисления в курсе математики для студентов-иностранцев подготовительных факультетов.....	131
<i>Жорова А.П., Мошкова И.Н.</i> Программирование на языке Паскаль в иноязычной аудитории. Некоторые аспекты обучения.....	140
<i>Коновалец Л.С.</i> Компьютерный физический эксперимент как средство развития познавательной самостоятельности иностранных учащихся.....	144
<i>Кузнецова Т.И.</i> Методические особенности «Русско-англо-китайского словаря математической лексики» как учебного пособия для студентов-иностранцев.....	149
<i>Мещерякова Е.В., Черникова Н.Ю.</i> Окислительно-восстановительные реакции в курсе химии на подготовительном факультете для иностранных учащихся.....	153
<i>Миронова Г.В.</i> Решение задач по механике с иностранными студентами: особенности методики.....	157
<i>Раушенбах В.Б.</i> Преподавание биологии иностранным студентам медико-биологического профиля в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова. Тесты как один из методов промежуточного и итогового контроля знаний.....	161

<i>Савочкина И.В.</i> Опыт применения технологии эдьютейнмент в образовательном процессе школы и вуза.....	167
<i>Шевцова Р.Г.</i> Формирование навыков письменной речи у иностранных студентов.....	170
<i>Шитова Н.С.</i> Вводный курс – необходимый промежуточный этап успешного освоения химии.....	172

Секция 3. Общие и частные вопросы преподавания РКИ. Организация учебного процесса

<i>Алешина Л.Н.</i> Значение довузовской целевой подготовки иностранных учащихся в повышении конкурентоспособности российских вузов на международном рынке образования.....	177
<i>Альхазраджи Ясер Аднан.</i> Трудности при обучении русскому деловому письму арабских студентов: пути их преодоления.....	179
<i>Асонова Г.А.</i> Роль грамматической игры на начальном этапе обучения РКИ на подготовительном факультете.....	183
<i>Басова М.В.</i> Курс «Особенности русского речевого этикета» в иноязычной аудитории (студенты-бакалавры).....	186
<i>Батурина В.Ю.</i> Деловые коммуникации с помощью визитных карточек (межкультурный аспект).....	189
<i>Исмаилова Х.Э., Матухин П.Г.</i> WORD-online как инструмент подготовки средств поддержки BYOD-технологий внеаудиторного формирования и развития начальных навыков русскоязычной речи у иностранных студентов.....	193
<i>Куриленко В.Б., Румянцева Н.М., Юрова Ю.В.</i> Социокультурная и учебная адаптация иностранных учащихся на довузовском этапе обучения.....	198
<i>Латыева Е.В.</i> Специфика преподавания курса «Русский язык и культура речи» в иноязычной аудитории.....	203
<i>Лёгочкина Е.Н.</i> Методическая организация процесса обучения монологической речи студентов-нефилологов (русский язык как иностранный).....	208
<i>Лобанова Л.А., Могилёва И.Б.</i> Особенности формирования профессиональной компетенции у студентов-иностранцев на начальном и среднем этапах обучения.....	211
<i>Лыткина О.И.</i> Лингвометодический аспект фразеологии в практике преподавания РКИ.....	214
<i>Матюшкина Т.П.</i> Проблемы использования публицистических текстов на уроках РКИ.....	218
<i>Печерина О.А.</i> Организация различных видов контроля знаний для слушателей подготовительных факультетов.....	220
<i>Рублева Е.В.</i> Визуализация стереотипов о России и поведение русских на примере сериала «Как я стал русским».....	222
<i>Тенчурина Л.З.</i> Пособие St. Cochetti «Поговорим о России»: анализ содержания и методического аппарата.....	227
<i>Трофимова Е.А.</i> От адаптированного текста к живому чеховскому слову.....	232

<i>Федулова Е.Г.</i> Художественный текст на уроке русского языка как иностранного: «To be or not to be».....	236
<i>Шамина Н.В.</i> Система работы над отглагольными существительными на уроках русского языка как иностранного.....	240
<i>Шувалова О.О.</i> Живопись на уроках русской словесности.....	244

Секция 4. Обучение русскому языку как иностранному в профессиональных целях. Язык специальности как составляющая процесса обучения

<i>Авдеева И.Б.</i> К вопросу о причастиях и причастных конструкциях в научном стиле (научно-технический подстиль).....	247
<i>Апакина Л.В., Матухин П.Г., Провоторова Е.А., Титова Е.П.</i> Элементы дистантной поддержки изучения и контроля курса «Анатомия» для иностранных студентов на основе интегрирования тренажёров OneDrive/Excel-online в СДО MOODLE.....	252
<i>Артёмьева Г.В.</i> Обучение иностранных учащихся профессионально ориентированному русскому языку на этапе довузовской подготовки.....	259
<i>Афанасьева Н.Д.</i> Обучение студентов-иностранцев юридических факультетов языку профессионального общения: вопросы теории и практические советы.....	263
<i>Брызгалина Е.Д.</i> Особенности преподавания курса «Общественно-политическая лексика» для переводчиков-русистов.....	268
<i>Гагарина Н.В.</i> Особенности языка специальности на начальном этапе преподавания русского языка (на примере обучения говорению студентов экономического профиля).....	272
<i>Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д.</i> Мигранты – школа – вуз – современный образовательный тренд.....	278
<i>Желаннова И.И., Жорова А.П.</i> Язык специальности в группах естественно-технического профиля. Некоторые аспекты обучения и контроля.....	282
<i>Ковальчук Е.В.</i> Особенности обучения специальной лексике учащихся гуманитарного профиля предвузовской подготовки.....	287
<i>Крючков А.И.</i> Некоторые особенности обучения языку специальности на уроках РКИ в творческом вузе.....	291
<i>Матюшкина Т.П., Шевцова Р.Г.</i> Работа с научными текстами в иностранной аудитории.....	294
<i>Сидорова М.Ю.</i> О возможностях применения опыта англоязычной лингвистики к лексическому анализу русских учебно-научных текстов.....	297

Contents

Plenary reports

<i>Vladimirova T.E.</i> Russian word in foreign audience (dialogical paradigm).....	11
<i>Rodionova I.P.</i> Realization problems of additional educational programs for general scientific disciplines for foreign citizens in the movement of requirements of new normative documents.....	15
<i>Moseikina M.N.</i> Methodical maintenance of an integrated exam for migrants: results and prospects.....	21
<i>Kuznetsova T.I.</i> To the thirtieth anniversary of teaching the integrated course of mathematics and informatics to students foreigners at a prehigh school stage.....	26
<i>Kuzmina E.N., Lagun I.M.</i> Organizational aspects of foreign students training at the pre-university stage.....	32

Section 1. The teaching of the humanities in a foreign audience

<i>Abramova I.A., Artemeva I.P., Pleshanova O.F.</i> The video course on the history of Russian literature. Text-book "Nikolai Gogol and his work".....	38
<i>Vinokurova E.I.</i> The interdisciplinary approach to the teaching of general subjects for foreign students.....	41
<i>Ibragim I.A.</i> Changing the work program on the subject "literature" in accordance with new requirements to the preparatory faculties.....	44
<i>Kastelina I.P., Konyuhova E.S.</i> Interdisciplinary cooperation in the training of foreign students in the humanities on the example of the relationship of historical themes and works of Pushkin.....	49
<i>Kolovska E.G., Kulgavchuk M.V.</i> Walks along the Boulevard ring: Moscow studies for foreign students.....	54
<i>Kudryavtsev E.V., Popova N.K.</i> Russian feature films and fairy tales for foreign language audience as a component of Russian language and culture lessons.....	59
<i>Kupchina M.N., Ragul'skaya G.V.</i> The problems of pre-university training of foreigners for entering the magistrate of the faculty of economics of MSU and possible ways of settling them.....	63
<i>Moiseeva V.G., Pevak E.A.</i> «Non standard abiturient»: the questions of teaching Russian language and literature at secondary school.....	69
<i>Nazarova N.E.</i> Regarding some aspects of teaching of Russian literature to American students by Vladimir Nabokov.....	73
<i>Obukhova T.M.</i> The experimental model of the course on the country-specific studies for foreign students.....	78
<i>Peitsch D.I.</i> The age of revolutions: the beginning of the 20th century in the course of Russian history for a foreign audience.....	83
<i>Rozina M.S., Solovieva M.V.</i> Russian language and culture adaptation course for part-time students.....	88

<i>Rubicheva J.A.</i> Russian and culture in the foreign audience (specific feature of assimilation).....	92
<i>Sarycheva N.A.</i> Teaching experience in Russian history with foreign students about Russian international policy at the end of the XIX century.....	96
<i>Stepanova O.O.</i> Educational excursion to house-museum of V.M. Vasnetsov for foreign students of the middle phase of learning.....	99
<i>Taratuhina Y.V.</i> Problems and features of constructive knowledge transfer in a cross-cultural environment.....	103
<i>Trofimova I.V.</i> About some features of a narration in "Tales of Belkin" by A.S. Pushkin.....	107
<i>Fedorova O.P.</i> The law system of old Russian state as an integral part of Russian history course for foreign students.....	112
<i>Hong E.Y.</i> The title of the literary text as the reflection of the author's view on fictional reality.....	116
<i>Szetela W.M.</i> Discipline "the country study of the foreign (Polish) language" in the course of Moscow university (course: polish studies, bachelor's programme).....	119

Section 2. The teaching of mathematics and natural sciences in a foreign audience

<i>Abdusalamov J.A., Jalalova S.N.</i> Non-standard problems in algebra for extracurricular work with foreign students at the preparatory faculty.....	124
<i>Ermakov V.M.</i> Using the technique "dangerous turn road sign" in the presentation of mathematics to foreign students entering the ma course.....	128
<i>Zborovskaya T. G., Zhebeleva Y.V.</i> Percentage calculations in the course of mathematics for foreign students of preparatory faculties.....	131
<i>Zhorova A.P., Moshkova I.N.</i> Programming in Pascal within the pre-university training of foreign students. Some aspects of teaching.....	140
<i>Konovalts L.S.</i> Computer physical experiment as means of development of informative independence of foreign students.....	144
<i>Kuznetsova T.I.</i> Methodical features of «The Russian-English-Chinese dictionary of mathematical vocabulary» as manual for students foreigners.....	149
<i>Mescheriakova E.V., Chernikova N.Yu.</i> Oxidation-reduction processes in course of chemistry for access faculty of foreign students.....	153
<i>Mironova G.V.</i> The solution of problems in mechanics with foreign students: methodical techniques.....	157
<i>Raushenbach V.B.</i> The teaching students of medico-biological profile in the institute of Russian language and culture of M.V. Lomonosov Moscow state university tests, as one of the main methods of regular and final control of knowledge.....	161
<i>Savochkina I.V.</i> Experience with edutainment technology in the educational process of the school and university.....	167
<i>Shevtsova R.G.</i> Formation of written language skills for foreign students.....	170
<i>Shitova N.S.</i> The introductory course is a necessary intermediate stage in the successful development of chemistry.....	172

Section 3. General and specific issues of teaching Russian as a foreign language. The organization of educational process

<i>Aleshina L.N.</i> Value of pre-university target training of foreign pupils in increase of competitiveness of the Russian higher education institutions in the international market of education.....	177
<i>Alkhazraji Yaser Adnan.</i> Difficulties in teaching Russian business letter of Arab students: how to overcome them.....	179
<i>Asonova G.A.</i> The role of a grammar game at the initial stage of learning the Russian language as foreign.....	183
<i>Basova M.V.</i> Course «Features Russian speech etiquette» in foreign-language audiences (bachelor students).....	186
<i>Baturina V.Y.</i> Business communications by means of business cards (cross-cultural aspect).....	189
<i>Ismailova Kh.Es., Matukhin P.G.</i> Word-online as an environment for the design of the online means to support BYOD-technology of the extracurricular formation and development of elementary skills in Russian speech of foreign students.....	193
<i>Kurilenko V.B., Rumyantseva N.M., Yurova Y.V.</i> Academic, social and cultural adaptation of foreign students at pre-university stage of education.....	198
<i>Latyeva E.V.</i> Specific features of the teaching of the course «Russian language and culture of speech» for multilingual audience.....	203
<i>Legochkina E.N.</i> Methodical organization of learning monologic speech of students of technical specialties (Russian as a foreign language).....	208
<i>Lobanova L.A., Mogileva I.B.</i> Features of professional competence formation of foreign students at primary and secondary stages of education.....	211
<i>Lytkina O.I.</i> Lingo-methodical aspect of phraseology in the practice of Russian as a foreign teaching.....	214
<i>Matyushkina T.P.</i> The problems of using journalistic texts on the lessons of Russian as a foreign language.....	218
<i>Pecherina O.A.</i> Organization of different types of control for students of preparatory faculty.....	220
<i>Rubleva E.V.</i> Visualization of stereotypes about Russia and the Russian example to TV «How I became Russian».....	222
<i>Tenchurina L.Z.</i> Tutorial by St. Cochetti «let's talk about Russia»: content analysis and methodological apparatus.....	227
<i>Trofimova E.A.</i> To Chekhov's vivid word from adapted text.....	232
<i>Fedulova E.G.</i> The literary text at the lesson of Russian as a foreign language: «to be or not to be».....	236
<i>Shamina N.V.</i> System of work on the verbal nouns on the lessons of Russian as a foreign language.....	240
<i>Shuvalova O.O.</i> Art masterpieces at the lessons of Russian as a foreign language.....	244

Section 4. Teaching Russian as a foreign language for professional purposes. Language specialization as a part of the learning process

<i>Avdeyeva I.B.</i> About the present and past participle active and passive, participle phrases in the scientific speech style (engineering profile).....	247
<i>Apakina L.V., Matukhin P.G., Provotorova E.A., Titova E.P.</i> Moodle integrated onedrive based excel-online exerciser to support foreign students self control in the study of the «human anatomy».....	252
<i>Artemieva G.V.</i> Teaching professional-orientated Russian to foreign students on pre-university stage.....	259
<i>Afanas'eva N.D.</i> Teaching professional communicative skills to foreign students of law schools: theoretical issues and practical advices.....	263
<i>Bryzgalina E.D.</i> Features of teaching the course <i>social and political lexicon</i> for Russian language translators and interpreters.....	268
<i>Gagarina NV.</i> Peculiarities of the language of speciality at the initial stage of teaching Russian language (on the example of teaching speaking students of economic profile).....	272
<i>Guseva E.Yu., Dvorkina E.A., Polyakova Yu.D.</i> Migrants – school – higher education – a modern trend in education.....	278
<i>Zhelannova I.I., Zhorova A.P.</i> «Russian for professional communication (mathematics, natural sciences, computer science). Some aspects of teaching and control».....	282
<i>Kovalchuk E.V.</i> Peculiarities of teaching professional vocabulary to foreign students of humanities type of pre-university course.....	287
<i>Kriuchenkov A.I.</i> Some peculiarities of teaching special lexis at the lessons of Russian as a foreign language in the artistic higher educational institution.....	291
<i>Matyushkina T.P., Shevtsova R.G.</i> Working with scientific texts in a foreign audience.....	294
<i>Sidorova M.U.</i> On application of expertise of English-speaking linguistics to lexical analysis of Russian academic texts.....	297

Пленарные доклады

Владимирова Т.Е., д-р филол. наук, профессор
yusvlad@rambler.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Vladimirova T.E., Dr. (Philology), Professor
Russia, Lomonosov Moscow State University

РУССКОЕ СЛОВО В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА)

RUSSIAN WORD IN FOREIGN AUDIENCE (DIALOGICAL PARADIGM)

Аннотация

Обучение иностранных студентов русскому языку как средству получения высшего образования в российских вузах предполагает формирование предметной и коммуникативной компетенций. В поисках эффективной образовательной парадигмы, которая способствовала бы активизации учебного процесса, в настоящей статье обращается внимание на недостаточно используемый потенциал диалогических отношений, которые создают оптимальные условия для «присвоения» студентами русского языка.

Abstract

Teaching Russian to foreign students as a way of getting higher education in Russian universities involves the formation of substantive and communicative competence. Searching for effective educational paradigm which could help the activation of the educational process, this article takes notice that dialogical relationship potential is not used enough. At the same time dialogical relationship makes optimal conditions for “appropriating” Russian language by students.

Ключевые слова: диалогические отношения; стили педагогического общения; предметная компетенция.

Keywords: dialogical relationship; teacher communication styles; substantive competence.

Смещение интереса в исследовании взаимодействия преподавателя и студентов-иностранцев с объективно-отстраненного изучения речи на вопросы, связанные со смысловым восприятием сообщения, а также с его межличностной и социокультурной спецификой, позволило перейти к их целостному рассмотрению. Данная проблематика возвращает нас к гумбольдтианской концепции, согласно которой язык, во-первых, следует рассматривать не как некий «мертвый продукт», но как «созидающий процесс». А во-вторых, анализируя язык как средство общения, «с большим вниманием отнестись к его тесной связи с внутренней духовной деятельностью и к факту взаимовлияния этих двух явлений» [5: 69].

В центре внимания настоящей статьи учебно-педагогическое взаимодействие преподавателя общеобразовательных дисциплин и иностранных студентов с целью выявления условий, которые способствуют рецепции информации, содержащей неизвестную лексику. При этом мы будем исходить, во-первых, из «событийной» природы речевой деятельности как целостного взаимодействия ее сторон: интенциональной (речевой замысел говорящего), коммуникативной (собственно речевое высказывание) и ценностно-смысловой, или экзистенциально-аксиологической (представление об искомом

совершенстве)¹. А во-вторых, опираться на концепцию диалогических отношений М.М. Бахтина [4: 321–325] и открытый автором феномен «диалогичности как особой формы взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями» [3: 309] от «нулевого» уровня до «двуголосого».

Остановимся на высшем уровне диалогичности, представляющем особый лингводидактический и методический интерес. Принципиально важной чертой данных диалогических отношений (преподаватель – студент) является его внутренняя «установка не на слушающего», которая подчеркивает роль говорящего, а установка «на отвечающего» [4: 269], которая гармонизирует речевое взаимодействие и способствует восприятию информации. В этом контексте приведем следующее высказывание М.М. Бахтина: «Строя свое высказывание, я стараюсь его активно определить; с другой же стороны, я стараюсь его предвосхитить, и этот предвосхищаемый ответ в свою очередь оказывает активное воздействие на мое высказывание» [4: 201]. Поэтому оно формируется «как бы навстречу этому пониманию» и приобретает новое качество: становится «двуголосым».

К числу «существенных (конститутивных) признаков высказывания» М.М. Бахтин относит также его «обращенность» и «адресованность», которые получают выражение в «союзнической экспрессии», «энергичной заряженности» речи, «экспрессивной интонации» и в «своеобразном внутреннем драматизме». Примечательно и замечание М.М. Бахтина об «особом характере первого и последнего предложения в высказывании», которые он называет «предложениями “переднего края”», поскольку на них фокусируется внимание адресата [4: 192 и сл.; 272]. Как следствие, между общающимися устанавливаются согласованные диалогические отношения, достигающие в пределе общего «модуса существования» (Н.И. Конрад).

Отмеченные особенности развивающихся диалогических отношений актуальны для преподавателей, которые работают в иностранной аудитории: установка на «двуголосый» образовательный процесс способствует интуитивному схватыванию общего смысла высказывания, а также фиксации, интериоризации и хранению в произвольной памяти (в свернутом – фреймовом – виде) полученной информации.

Таким образом, методически актуальными являются обращенность, адресованность и эмоционально-экспрессивная окрашенность речи преподавателя. А из трех способов презентации материала: воздействие через информирование, через убеждение и внушение [8: 68] – наиболее эффективным для восприятия высказывания / текста является последний [7: 52]. Учет специфики смыслового восприятия речи существенно облегчает рецепцию студентами нового слова и целого высказывания. При этом полученные знания укореняются в сознании как «открывающаяся субъекту языковая картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния» [9: 167].

Представленный тип согласованных диалогических отношений характеризует **демократический стиль** педагогического общения. А его отличительной чертой является целостное единство интенционального плана, который выступает своеобразным пусковым механизмом совместной образовательной деятельности, направленной на развитие предметной и коммуникативной компетенций у студентов. Но для того, чтобы учебный процесс разворачивался как содержательно-смысловая, активная деятельность, в которую вовлечены все студенты, важен избираемый преподавателем способ существования на занятиях. Здесь мы имеем в виду учет преподавателем индивидуального «проекта» саморазвития (Л.С. Рубинштейн) студентов и соответствие предлагаемых учебных материалов и методов работы уровню их притязаний. При таком подходе присвоение знаний происходит в

¹ Данный подход восходит к представлениям Аристотеля о природе процесса: <DYNAMIS – ENERGEIA – ENTELECHEIA> [2: 232–233], где dynamis трактуется как «возможность», начало движения или изменения; energeia – как деятельность, действительность, «энергия»; entelecheia – как завершенность, совершенство.

оптимальном режиме в силу включенности резервных возможностей психики обучаемых. А органичное взаимодействие интенционального, коммуникативного и ценностно-смыслового планов создает наилучшие условия для взаимопонимания, самовыражения, личностной актуализации и совместной образовательной деятельности.

Подобное общение воспринимается коммуникантами как плодотворное и вызывает чувство удовлетворения от взаимодействия и достигнутого уровня знаний, умений и навыков. Адекватность общения стремлению индивида «открыть себя», «стать самим собой» и «существовать как процесс» (К. Роджерс) позволяет охарактеризовать его пространственно-временной контекст как отличающийся «полнотой времени» и «полнотой бытия», которые необходимы для духовного роста личности. Возможно, поэтому данный пространственно-временной контекст (хронотоп) назван М.М. Бахтиным биографическим. В этой связи отметим, что диалогические отношения, формирующиеся в ходе аудиторных занятий, как правило, сохраняют положительную динамику, несмотря на возможные отличия от той этнопедагогической традиции, в которой студент обучался на родине.

Авторитарный стиль учебно-педагогического сотрудничества отличается абстрактный, умозрительный характер. За монологизированным, самодостаточным речевым поведением преподавателя стоит, как правило, авторитарная личность с присущей ей установкой на приобщение студентов к заданному идеалу. Доминирование ценностно-смыслового плана при невнимании к мотивационной и собственно деятельностной стороне учебного процесса создает «нервную модель обстановки» (П.К. Анохин), не предусматривая права студентов на ее корректировку и активизируя в них механизмы психологической защиты. Возникающие при этом диалогические отношения с преподавателем остаются сугубо формальными и внутренне не мотивированными. Это, безусловно, сдерживает развитие коммуникативной, а следовательно, и предметной компетенций. Чувствуя себя в роли объекта жесткой модели обучения, студенты неизбежно испытывают чувство отчуждения и неудовлетворенности, поскольку данная форма взаимодействия не отвечает функциональным потребностям в общении, самоактуализации и самодетерминации.

В этом контексте позволим себе привести следующие слова М.М. Бахтина: «...*монолизм* в пределе отрицает наличие вне себя другого сознания, другого равноправного и ответно-равноправного сознания, другого равноправного “я” (“ты”). При монологическом подходе (в предельном или чистом виде) другой всецело остается только *объектом* сознания, а не другим сознанием. От него не ждут такого ответа, который мог бы всё изменить в мире моего сознания. Монолог завершен и глух к чужому ответу и не ждет его и не признает за ним решающей силы. Монолог обходится без другого и поэтому в какой-то мере овеществляет всю действительность. Монолог претендует быть последним словом» [4: 350–351].

Очевидно, что монологизированный стиль учебного взаимодействия, приближающийся к «нулевой степени диалогичности», представляет собой серьезное препятствие для всей образовательной деятельности. Примечательно, что, анализируя «формы ненамеренной диалогичности», М.М. Бахтин квалифицировал подобное речевое взаимодействие как имеющее «диалогический оттенок», т. е. не являющееся диалогом в полном смысле слова, а его хронотоп как абстрактный и статический.

В качестве иллюстрации рассмотрим следующую ситуацию. Когда преподаватель использует в объяснении материала новое или еще не «присвоенное» студентом слово, оно выступает для него как знак, являющийся носителем некоторого значения, которое имеет отношение к предмету высказывания. Если студент владеет опытом декодирования значения, используя языковую и контекстуальную догадку, восприятие сохраняет свою смысловую направленность. Но недиалогизированное сообщение авторитарной

личности не создает исчерпывающий смысловой контекст. Так в сознании учащихся возникают симулякры, увеличивающие сферу неопределенности.

Либеральный стиль педагогического сотрудничества также приближается к «нулевой» степени диалогических отношений. Отсутствие стратегии совместной образовательной деятельности, злоупотребление спонтанностью в проведении занятий при равнодушном отношении к личности студентов создают атмосферу попустительства и бесконтрольности. Возникающие при этом сиюминутные диалогические отношения носят поверхностный, необязательный характер. Преподаватель как бы отстраняется от активного управления учебным процессом, предоставляя студентам полную свободу действий и, в сущности, перекалывая на них ответственность за ее результат. Бессистемность в работе, невнимание к выполнению домашних заданий, контролю и оценке учебных достижений студентов приводят в итоге к повышенной конфликтности. Преподаватель тратит учебное время на уговоры и выяснение отношений, а студенты, сознавая непродуктивность учебных занятий, пропускают их. В итоге образовательный процесс обнаруживает свою нецелостность, превращаясь в достаточно случайный набор предложенных приемов работы, и, следовательно, оказывается неэффективен для развития предметной и коммуникативной компетенций на русском языке. При этом сопутствующий ему пространственно-временной контекст может быть охарактеризован как авантюрно-бытовой (М.М. Бахтин).

Завершая краткое рассмотрение диалогических отношений, тормозящих «приращение» знаний, коммуникативных умений и навыков на занятиях по общеобразовательным дисциплинам, обратим внимание на их сравнение М.М. Бахтиным с «диалогом двух глухих, где имеется реальный диалогический контакт, но нет никакого смыслового контакта между репликами (или контакт воображаемый). Нулевые диалогические отношения» [4: 336]. В этой связи отметим, что преподавание образовательных дисциплин в иностранной аудитории разворачивается как минимум в пространстве пяти координат: личность, общение, образование, язык и культура. При этом каждая из сторон выступает как причина и как следствие воздействия другой стороны. Но в отличие от прочих форм общения, когда возникшее противоречие выступает источником саморазвития взаимодействующих сторон, любой конфликт между преподавателем и студентом отрицательно сказывается на совместной учебной деятельности в целом.

Обращает на себя внимание также следующий факт. Удовлетворенность учебным сотрудничеством в значительной мере определяется не только информативно-познавательной и развивающей ценностью образовательного процесса, но психологической комфортностью занятий и заинтересованным отношением преподавателя к работе студента. В этом отношении определенным интерес представляют данные, свидетельствующие об отношении российских студентов к лекциям, которые имеют определенный интерес для преподавателей-предметников, работающих в иностранной аудитории. Среди наиболее высоко оцениваемых достоинств лектора были названы: эрудиция (3-е место), педагогическое мастерство (2-е место) и заинтересованность в успехах студентов (1-е место) [1].

Опубликованные результаты еще раз возвращают нас к слову, которое обретает в учебном взаимодействии двойную интенцию: называя предмет, оно обнаруживает свою направленность не только на предмет, но и «на чужое слово» об этом предмете. А сопутствующая «двуголосому слову» контекстуальная избыточность снижает возможную неопределенность того значения, которое возникло в сознании. В результате образовательный процесс становится «внутренне диалогическим» и личностно значимым, а тем самым – методически оптимальным. Так «нейтральное и никому не принадлежащее слово языка» (слово в словаре) и «чужое слово других людей» (любое услышанное / прочитанное слово) благодаря диалогическому мастерству преподавателя становится для студента своим («мое слово») [4: 192]

Рассмотренные особенности диалогической речи свидетельствуют о генерализирующем действии установки на взаимность. Опережая речевую реализацию, она создает особый «обрамляющий контекст» (М.М. Бахтин) для развития диалогических отношений. И хотя на начальном этапе учебное взаимодействие обусловлено уровнем развития речевой деятельности на русском языке, диалогические отношения преподавателя и иностранных студентов являются едва ли не самой важной составляющей образовательного процесса.

Литература

1. Айнштейн В.Г. Преподаватель и студент: искусство общения // Вестник высшего образования в России. 1998. № 2. С. 51–58.
2. Аристотель С. Метафизика. М.: Эксмо, 2008.
3. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 7–180.
4. Бахтин М.М. Собр. соч.: в 7 т. Т. 5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. М.: Русские словари, 1997.
5. Бахтин М.М. Эпос и роман. СПб.: Азбука, 2000.
6. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
7. Колосницына Г.В. Пути оптимального построения и оформления учебного аудиотекста. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
8. Леонтьев А.А. Психолингвистические особенности языка СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / под ред. Володиной М.Н. М.: Изд-во МГУ, 2003. С. 66–88.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.

Родионова И.П., канд. пед. наук, доцент

Rodionova@interedu.vsu.ru

Россия, Воронежский государственный университет

Rodionova I.P., PhD in Pedagogy, Assistant Professor

Russia, Voronezh State University

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО ОБЩЕНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ

REALIZATION PROBLEMS OF ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS FOR GENERAL SCIENTIFIC DISCIPLINES FOR FOREIGN CITIZENS IN THE MOVEMENT OF REQUIREMENTS OF NEW NORMATIVE DOCUMENTS

Аннотация

В статье дан анализ новых Требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, и обозначены проблемы их реализации.

Abstract

The article includes new requirements for additional educational programs development, providing foreign citizens and stateless persons trainings for adaptation of vocational education program in Russian language, and problems of its realization.

Ключевые слова: новые нормативные требования; дополнительные общеобразовательные программы для иностранных граждан; организация реализации программ для иностранных граждан.

Keywords: new regulatory requirements; additional educational programs for foreign citizens; the organization of programs realization for foreign citizens.

В настоящее время на реализацию предвузовской подготовки иностранных учащихся, в том числе в области общенаучных дисциплин, воздействуют две основные новации. Первая из них вытекает из положений закона «Об образовании в РФ», установившего новое понятие образовательной программы предвузовской подготовки иностранцев как «дополнительной общеобразовательной программы, обеспечивающей подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке». С целью осуществления программы был издан приказ № 1304, утвердивший требования к ее освоению [2].

Другим важным нововведением стало кардинальное изменение политики МОН в определении круга вузов, образовательные структуры которых обеспечивают реализацию дополнительных общеобразовательных программ для иностранцев за счет средств бюджета РФ. В настоящее время Минобрнауки привлекло к предвузовскому обучению иностранцев в рамках квоты около 180 вузов, подавляющее большинство которых ранее не занималось этой специфической образовательной деятельностью. С целью оказания помощи таким вузам министерством была создана Рабочая группа по координации деятельности подготовительных факультетов (отделений) для иностранных граждан, которой было поручено разработать Методические рекомендации по реализации дополнительных общеобразовательных программ для иностранных граждан. Участие в деятельности Рабочей группы показало наличие новых, существенным образом отличающихся от имевшихся ранее, представлений об организации учебного процесса, в том числе о формировании учебных планов, месте общенаучных дисциплин в учебных планах, кадровом обеспечении программы и другим аспектам.

Изданные в соответствии с Законом об образовании в РФ новые нормативные документы и идеи реализации программ для иностранных граждан нуждаются в тщательном анализе, позволяющем найти наиболее оптимальные и эффективные условия проектирования и осуществления процесса обучения.

Действующими Требованиями... установлены пять направленностей обучения, которые аналогичны существовавшим ранее профилям обучения (за исключением технического). Количество и состав общенаучных дисциплин, обязательных для освоения программы определенной направленности, претерпели значительные изменения. Более ранние Требования... 1997 года [1] предписывали в зависимости от профиля обучения обязательно изучать от трех до пяти дисциплин, в настоящее время их число уменьшилось до трех.

Наибольшие изменения в составе дисциплин произошли в программах гуманитарной и экономической направленностей обучения. Замена страноведения и географии на обществознание и историю в программе гуманитарной направленности вполне правомерно, поскольку студенты подавляющего большинства основных профессиональных образовательных программ гуманитарной направленности изучают именно эти науки на первом курсе вуза. Отметим, что большинство участников Рабочей группы

полагает, что на изучение обществознания следует выделять от 120 до 144 часов, на изучение истории от 104 до 144. В отношении литературы присутствуют кардинально противоположные взгляды – от не менее 120 до не менее 216 часов.

По-новому определен перечень обязательных дисциплин для программы экономической направленности. Среди них – обществознание, история и математика. Нам понятно, почему исчезла экономика. Эта дисциплина не относится к общеобразовательным, а поскольку наша программа определена как общеобразовательная, с позиций закона экономику нельзя считать обязательной для изучения. Но как обеспечить качество подготовки слушателей данной программы? Перечень конечных результатов освоения обществознания весьма обширен, и если включить в него знания элементарных понятий и терминов экономики, то хватит ли в реальности времени, чтобы учащиеся смогли все освоить?

А как быть с информатикой, которая не попала в перечень обязательных дисциплин и вообще не упоминается как нуждающаяся в изучении дисциплина во всех проектах Методических рекомендаций? А ведь информатику изучают студенты подавляющего большинства многообразных экономических направлений / специальностей. Может, сделать ее дополнительной дисциплиной или включить в курс математики? Все эти проблемы ждут продуманного решения. Не стоит даже обсуждать, нужно или не нужно осваивать экономику и информатику на подфаке, поскольку, в отличие от обществознания, эти науки изучаются на первом курсе вуза в значительном объеме, а обучение им заканчивается итоговыми испытаниями в виде зачётов или экзаменов.

Аналогичной проблемой является удаление математики из перечня обязательных для изучения дисциплин программы медико-биологической направленности. Традиционно контингент обучающихся по данной программе составляют учащиеся, готовящиеся к освоению профессиональных образовательных программ по специальностям и направлениям «Естественные науки (биология и др. биологические науки)», «Физическая культура и спорт», «Здравоохранение», «Сельское и рыбное хозяйство». В ходе учёбы на первом курсе вуза студенты обозначенных выше специальностей / направлений подготовки непременно изучают в значительном объеме такие дисциплины, как математика, информатика, математика и информатика, по завершении обучения которым сдаются зачёты или экзамены. Полагаем, что исключение математики и информатики из учебных планов не позволит выпускникам программы успешно освоить математические науки в вузе. Только в одном проекте Методических рекомендаций авторы сочли нужным включить математику с информатикой в состав дисциплин учебного плана, отведя им только 72 часа.

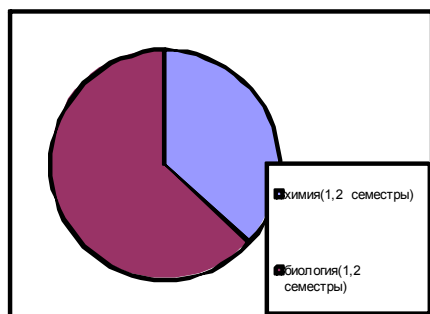
Отдельно отметим приоритетность дисциплин, включенных в данную программу. Начальное место отведено не биологии, как это было ранее, а химии. И это в программе, которая обозначена как программа медико-биологической направленности! Не случайно, что в присланных членами рабочей группы проектах рекомендаций по формированию учебного плана на освоение химии, по сравнению с биологией, отводится или большее, или одинаковое количество учебных часов. Так, например, предлагается, изучать химию не менее 158–200 часов, биологию – 146–200 часов, физику – 92–144 часа.

Обращение к Государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования показывает существенные различия в учебных планах подготовки студентов отдельных направлений / специальностей, в которых определены различные объёмы учебного времени, отводимого на изучение биологических и химических дисциплин. Подготовка специалистов по большинству из направлений / специаль-

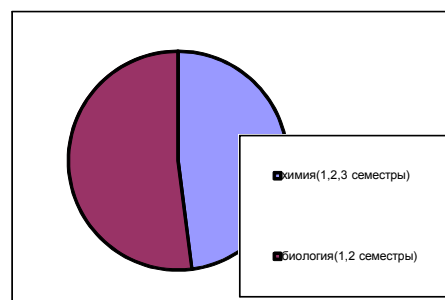
ностей медико-биологической направленности (исключая специальность «агрохимия») предусматривает изучение студентами на первом курсе вуза в большем объёме не химических, а биологических дисциплин. (Для студентов медицинских специальностей количество часов, отводимых на изучение биологических дисциплин, более чем в четыре раза превышает количество часов, предусмотренных для изучения химических дисциплин.)

Специальности / направления подготовки

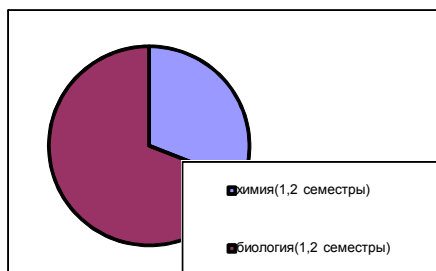
«Ветеринария», «Зоотехника»



«Агрономия»



«Биология»



«Здравоохранение»

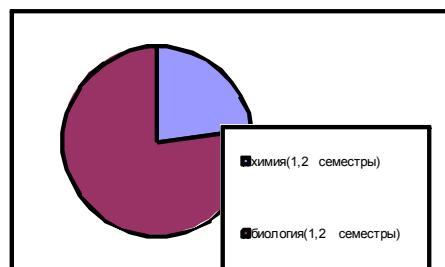


Рис. 1. Соотношение объёмов учебной нагрузки по биологическим и химическим дисциплинам.

Учебными планами подготовки специалистов в области физической культуры и спорта, психологии изучение химии на первом курсе вуза в принципе не предусмотрено.

Следует сказать, что биология как наука обладает своими особенностями. В биологии практически не используется язык символов, как, например, в математике или химии. Отдельные биологические науки обладают собственным понятийным и терминологическим аппаратом, не связанным между собой (тычинка, печень, ядро, ген и пр.). Как показывают научно-педагогические исследования, биология является самой сложной для изучения иностранцами общенаучной дисциплиной, поскольку находится в прямой зависимости от уровня владения учащимися русским языком. Опыт работы показывает, что в ходе обучения на подфаке учащимся удаётся освоить основные понятия-термины химии из курса средней школы, но в обучении биологии это нереально. В научно-методических публикациях, освещающих проблемы предвузовского обучения иностранных учащихся естественнонаучным дисциплинам, нам не удалось найти ни одной публикации, в которой была бы обоснована необходимость отведения равного времени

на подготовку по биологии и по химии. Всё обозначенное выше свидетельствует о том, что количество часов на изучение биологии и химии не может быть одинаковым.

Подробный анализ примера с дисциплинами «биология» и «химия» показывает, что в основе определения количества часов на изучение той или иной дисциплины должны лежать не умозрительные представления о ее роли в освоении образовательной программы, а тщательный анализ многих факторов, влияющих на достоверность работы. Поэтому мы ограничимся только трансляцией некоторых примеров сведений о том, как видят коллеги, предоставившие свои проекты рекомендаций, соотношение учебного времени между отдельными общенаучными дисциплинами по программам других направленностей обучения, не претерпевшим значительных изменений по составу дисциплин.

По программам естественнонаучной направленности предлагается изучать: математику – не менее 216–240, физику – 120–144, химию – 120–144 учебных часов. По программам инженерно-технической и технологической направленности предлагается изучать: математику – не менее 216–260, физику – 108–144, информатику – 38–144 учебных часов.

Отдельной проблемой является определение направленности программы для иностранных граждан, прибывающих для освоения программ высшего профессионального образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки «Физико-математические науки» и специальности / направления подготовки «Психология». Новые Требования... не дают однозначного понимания того, по какой программе следует обучать иностранных абитуриентов данных направлений подготовки. Профессиональные потребности будущих физиков, математиков, компьютерщиков предполагают изучение на первом курсе вуза физики, математики и информатики. Определить их в программу инженерно-технической и технологической направленности? Но в этой программе в качестве дополнительных дисциплин могут быть те, что нужны будут инженерам и технологам, к которым физики и математики не относятся. В программу естественнонаучной направленности их также определять нельзя, т. к. в состав обязательных дисциплин этой программы входит химия, которую студенты данных направленностей подготовки не изучают. Как быть с будущими психологами, которым на первом курсе нужна математика и биология, а слушатели программы гуманитарной направленности, к которой относится специальность / направление «Психология», их не изучают?

По мнению коллектива преподавателей ИМО, относительно требований к конечным результатам освоения дополнительных общеобразовательных программ можно сказать, что минимум знаний и умений, отобранный на подготовку по математике, физике, химии, информатике, обществознанию, истории, литературе, в целом позволяет обеспечить успешное изучение этих наук в вузе, поскольку большинство из них будут востребованы выпускниками нашей программы. Данный вывод нельзя отнести к реализации программы по биологии, что вызвано неверным отбором знаний, значимых для решения ближайших образовательных проблем иностранных учащихся и не соответствующих их потребностям и интересам.

Знание ботаники, широко представленной в требованиях, никогда не будет востребовано при обучении в вузе студентов медицинских специальностей, специальностей / направлений подготовки «Психология», «Физическая культура и спорт», специальностей биомедицинской и биоинженерной направленности. Зачем нужно требовать от будущих медиков знать «...грибы; низшие растения: водоросли, лишайники; высшие растения: ткани, органы, отделы», уметь характеризовать «строение вегетативных и репродуктивных органов, строение и виды плодов и семян; характеризовать основные от-

дела высших растений»? Студенты биологических специальностей никогда не изучают на самом трудном для иностранцев – первом курсе вуза позвоночных животных, в том числе – анатомию и физиологию человека, а будущие агрономы, агрохимики, экологи никогда не изучают строение тела человека. Для чего им знать «структурно-функциональную организацию позвоночных животных; ткани, органы, системы органов» и уметь характеризовать «строение и функции различных органов и систем органов человека»? Знания о беспозвоночных животных не являются востребованными в обучении студентов по направлениям / специальностям «Психология», «Психология и педагогика», «Физическая культура и спорт», а также специальностей биомедицинской и биоинженерной направленности.

Объём требуемых знаний велик и практически соответствует всему содержанию предметов по биологии – ботаники, зоологии, анатомии и физиологии человека, цитологии и генетики, изучаемых российскими учащимися в средней школе в течение ряда лет. Иностранные учащиеся, только приступающие к изучению русского языка, овладеть всеми знаниями, обозначенными в требованиях, реально не смогут. С сожалением приходится констатировать нарушение принципа научности при отборе минимума биологических знаний и умений, что может привести к формированию у учащихся ошибочных знаний. Учитывая тот факт, что выполнение Требований... носит обязательный характер, проектирование программы по биологии вызывает множество вопросов.

Ранее уже была затронута проблема проектирования реализации программ участниками Рабочей группы, большинство из которых – коллеги, недавно присоединившиеся к нашему сообществу. Вот какие мнения были высказаны ими касательно отдельных аспектов разработки программы.

На изучение русского языка коллеги отводили от 700 до 900 часов. Например, «занятия по русскому языку в первом семестре проводятся каждый день, во втором – 3–4 раза в неделю. Однако и во втором семестре русский язык остается доминирующим учебным предметом»; «основное количество часов отводится на изучение русского языка. Программа подготовки по русскому языку (общее владение) рассчитана не менее чем на 600 учебных часов, по русскому языку учебно-профессиональной сферы общения (языку специальности) не менее чем на 200 учебных часов».

Относительно сроков введения дисциплин в учебный процесс предлагалось рекомендовать начинать обучение общенаучным дисциплинам от 8–14 недели изучения русского языка до ввода их в ходе второго семестра.

Если ранее мы полагали, что обучать истории или математике должен преподаватель, обладающий определенной квалификацией и знаниями методики обучения общенаучным дисциплинам на неродном языке, то сейчас высказываются и иные предложения. Полагают, что обучать языку учебно-профессиональной сферы общения, под которым мы понимали прежде всего обучение предметной лексике, может преподаватель русского языка. В одном из проектов пишут, что «для проведения учебных занятий привлекается наиболее подготовленный и опытный преподавательский состав», в других – «приглашаются специалисты профильных кафедр университета» и «желательно привлекать к учебному процессу специалистов, ведущих занятия по дополнительным образовательным программам, из числа иностранных граждан».

В заключение отметим, что формат публикации не позволяет осветить все проблемы реализации новых требований к освоению программ для иностранных граждан. Те, которые обозначены выше, требуют обсуждения и решения, поскольку касаются самого главного – каким должно быть содержание программ по общенаучным дисциплинам различных направленностей обучения.

Литература

1. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 08.05.97 г. № 866 «О мерах по совершенствованию предвузовской подготовки иностранных граждан, принимаемых на обучение в государственные учреждения высшего профессионального образования Российской Федерации»).
2. Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 октября 2014 г. № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»).

Мосейкина М.Н., д-р истор. наук, профессор
marina moseikina@mail.ru

Россия, Российский университет дружбы народов

Moseikina M.N., Dr. (History), Professor
Russia, Peoples' Friendship University of Russia

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОМПЛЕКСНОГО ЭКЗАМЕНА ДЛЯ МИГРАНТОВ: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

METHODICAL MAINTENANCE OF AN INTEGRATED EXAM FOR MIGRANTS: RESULTS AND PROSPECTS

Аннотация

В статье проанализирована модель методического обеспечения комплексного экзамена, который с 1 января 2015 г. введен в Российской Федерации для иностранных граждан, обращающихся за получением разрешения на трудоустройство, патент, на временное проживание и вид на жительство. В этой связи раскрываются практики в области учебно-методического обеспечения процессов тестирования различных групп иностранных граждан; методики и спецификации экзаменационных тестовых заданий. Данные практики рассматриваются в рамках проблемы адаптации и интеграции мигрантов в российское общество.

Abstract

The article analyzes the methodological model of providing comprehensive exam, which from 1 January 2015 was implemented in the Russian Federation for foreign citizens who apply for a work permit, a patent, a temporary residence and residence permit. In this regard, practices in the field of training and methodological support of processes of testing different groups of foreign nationals are covered; methodology and specifications exam test questions too. These practices are considered in the framework of the problems of adaptation and integration of migrants into Russian society.

Ключевые слова: комплексный экзамен; мигранты; методическое обеспечение; нормативно-правовая база; система лингводидактического тестирования; учебно-методический комплекс; модуль; справочная литература; адаптация.

Keywords: comprehensive exam; migrants; methodical support; regulatory framework; lingvodidakticheskogo test system; training complex; module reference books; adaptation.

Научно-методическую основу комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства, введенного в России с 1 января 2015 г., определяет Концепция экзамена, одобренная Минобрнауки России в 2013 г. [7: 58–59]. В соответствии с ней экзамен является единым, междисциплинарным и состоит из трех модулей: «Русский язык как иностранный», «История России» и «Основы законодательства РФ». Принятая концепция включает в себя методические рекомендации для вузов, которые проводят интеграционный экзамен на территории РФ и за рубежом.

Основными элементами такой базы являются:

- разработка программ обучения, направленных на подготовку к сдаче экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации;
- разработка учебно-методических комплексов по подготовке к сдаче экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации;
- использование существующих методических пособий по русскому языку как иностранному;
- публикация справочников и учебных пособий, содержащих информацию для составления экзаменационных заданий;
- разработка и размещение на интернет-ресурсах пробных экзаменационных заданий;
- разработка аудио- и видеокурсов по подготовке к экзамену по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации.

Деятельность по методическому обеспечению комплексного экзамена осуществляется в рамках работы Комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации по разработке методического обеспечения проведения экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства РФ, в состав которой входят представители пяти головных вузов и в рамках которой действуют предметные (соответствующие трем модулям) экспертные комиссии. В задачу Комиссии входят разработка дифференциации уровней сложности комплексного экзамена; утверждение контрольно-измерительных материалов, требований и типовых тестов для проведения комплексного экзамена для трех уровней; утверждение методики и КИМов для проведения комплексного экзамена для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и подготовка типовых организационно-методических документов. При разработке методических основ модулей экзамена в качестве главной цели ставилась задача обеспечения единого (унифицированного) независимого стандартизированного контроля с целью выявления уровня сформированности коммуникативной, социокультурной и правовой компетенций, необходимых иностранным гражданам. При этом Минобрнауки России поставило задачу не только сформулировать требования к уровню владения русским языком и знанию истории и законов РФ, но и разработать программу помощи мигрантам в освоении данных дисциплин. Эта задача представляется особенно важной в связи с тем, что налицо возрастание культурной дистанции между мигрантами и российским населением, вызванное, среди прочего, тем, что все большее число мигрантов прибывает из стран иной культурной и религиозной традиции. Мигрантам становится все труднее адаптироваться к новой социально-культурной среде. Достаточно низкой пока остается и их образовательная мотивация, поскольку мигранты новых поколений, прибывающие в Российскую Федерацию из стран СНГ, обладают сравнительно низким уровнем знания русского языка и профессионально-квалификационной подготовки.

Еще одна проблема – это компактное проживание мигрантов и отсутствие у целых категорий мигрантов языковой практики. Работают они, как правило, в моноязычном мононациональном коллективе, и им негде применить полученные языковые знания. Отсюда следующий важный фактор – низкая мотивация трудовых мигрантов к

изучению государственного языка принимающей их страны. Данный фактор усиливается еще двумя причинами: высокой нагрузкой на иностранных работников в течение дня и отсутствием поощрения к учебе как со стороны работодателей, так и со стороны окружающего их общества.

Педагоги и методисты уже столкнулись с неумением нынешних трудовых мигрантов «учиться», усваивать предлагаемый материал. Уровень образования слушателей оказался весьма низким, у них практически отсутствуют навыки самостоятельной работы, даже навык записывать за педагогом в тетрадь и следить глазами за текстом, который читает другой [8].

Одновременно практика показывает, что иностранным работникам, имеющим высокую квалификацию, также зачастую негде изучать русский язык, знакомиться с обычаями, культурой и историей принимающей их страны. В этой связи огромное значение приобретает проблема адаптации мигрантов (как трудовых, так и лиц, получающих российское гражданство), гуманитарная составляющая которой является ключевой.

В результате в соответствии с Дорожной картой введения комплексного экзамена были разработаны учебные пособия для подготовки к экзамену по трем модулям [1–3; 5; 10; 11]. Вводимые в интеграционный экзамен дополнительные модули по истории России и основам законодательства РФ ориентированы на правовую, социокультурную и языковую адаптацию прибывающих в страну иностранных граждан, формирование у них навыков межкультурного общения, толерантности, а также на противодействие ксенофобии, национальной и расовой нетерпимости, социальной исключенности мигрантов. При этом, если Требования к уровню владения русским языком уже применялись при тестировании иностранных граждан по русскому языку как иностранному, то Требования к знаниям истории России и основ российского законодательства для такой категории граждан, как трудовые мигранты, были разработаны в Российском университете дружбы народов впервые.

По истории и основам законодательства РФ разработан изложенный доступным языком перечень основных тем, вопросов, специальных терминов; по истории это также перечень исторических дат и список персоналий, обязательных для изучения, описание праздников современной России; а также тренировочные тесты по всем модулям. Созданные учебно-методические комплексы (включая аудио- и видеокурсы) дают возможность усвоить, повторить и систематизировать учебный материал, а также использовать его для проверки и самопроверки полученных знаний.

Учитывая сложность освоения курса истории, особое внимание при его разработке обращалось на доступность и лаконичность изложения исторического материала. Естественно, что при создании учебного модуля использовался накопленный за долгие годы методический опыт обучения истории иностранных граждан в России [4; 6; 14]. Было также очевидно, что освоение огромного исторического материала в объеме даже школьной программы является непосильной, да и ненужной для иностранных граждан задачей. В процессе обучения они должны узнать лишь наиболее важные факты и события российской истории, но при этом научиться воспринимать ее как целостный, последовательный процесс, являющийся составной частью мировой истории.

После экспертных обсуждений стало очевидным также, что в содержательной части модуля по истории России материал не следует «мельчить», перегружать обилием дат и понятий, второстепенными фактами, именами и незначительными событиями. Язык изложения материала также должен быть понятен и адаптирован для иностранца. Но особенности аудитории, низкий уровень ее общегуманитарной подготовки заставляли искать свои методические решения. В результате в программу курса были введены видео- и аудиоматериалы, несущие важную историческую информацию; в качестве

дополнительных учебных средств рекомендованы художественные фильмы на историко-культурную тематику. Основные темы в разработанном учебном пособии предваряются лингвистическим введением и глоссарием, изучение которых позволяет лучше понять изложенные факты. Но особое внимание уделялось содержанию курса, призванному не только стимулировать познавательный процесс, но и способствовать решению интеграционных задач.

В части модуля «История России» последнее приобретает особую значимость в связи с тем, что после распада СССР в новых независимых государствах очень быстро были созданы учебники по национальной истории – истории Украины, Казахстана, Латвии, Узбекистана и пр., в которых с разной степенью отрыва от исторической действительности и накала антироссийских настроений формировались часто мифологизированные представления об исторических процессах на получивших новую государственность территориях [9].

Итоги тестирования показали, что самым сложным для сдачи остается модуль «Русский язык», в котором наибольшую трудность представляют субтесты Чтение и Письмо. Молодые жители Узбекистана, например, где используется латинский алфавит, порой совершенно не умеют читать и писать по-русски. Им достаточно сложно перейти на кириллицу – они ее не изучали.

Проведенный опрос среди иностранных граждан показал также, что большинство испытывают трудности именно с изучением русского алфавита, так как он, по мнению опрошиваемых, сильно отличается от алфавита романских языков. С точки зрения произношения, самыми проблемными являются буквы «Ы» и «Й», а также их распознавание в письменной речи. Таким образом, необходимо уделять произношению особое внимание. В методике обучения русскому языку особое внимание следует уделять тому, что иностранный обучаемый быстрее усваивает русский язык, если он параллельно читает, пишет и говорит, а не учится поэтапно. Занятие, построенное на этих принципах, способствует правильному соотношению того, что слышит обучаемый, с тем, что он видит написанным.

Наиболее эффективным в методике преподавания русского языка как иностранного являются грамматические модели, которые встречаются в адаптированных ситуативных текстах. Эти тексты отражают реальные ситуации, с которыми встречаются иностранные граждане в своей повседневной жизни. Это тексты-ситуации «В банке», «В магазине» и т. д. Методика обучения русскому языку, построенная на изучении моделей, создает у обучаемых ощущение погружения в языковую среду и мотивирует активность на занятиях, так как сразу же начинается активное использование языка на практике, которое расширяется благодаря пополнению лексического запаса.

Практика проведения курсов по подготовке к комплексному экзамену по истории России и основам законодательства показала, что многие обучающиеся с большим трудом воспринимают книжную лексику, сложные конструкции ответов на вопросы открытого перечня. Особые трудности возникают при освоении таких понятий модуля «Основы законодательства РФ», как «дискриминация», «ветви власти», «субъекты РФ», «федеративное устройство». Они требуют объяснения с помощью элементарной лексики и контроля запоминания.

При изучении вопросов модуля «История России» лучшему усвоению материала способствует визуализация, принцип наглядности, то есть демонстрация портретов государственных, военных деятелей и деятелей культуры, изображений памятников архитектуры и т. п. Необходимо заострить внимание инофонов на понятиях, в различении которых возникают трудности при ответе на вопросы теста. Например, «Отечественная война 1812 года» и «Великая Отечественная война», «Президент России» и «Президент СССР», «первая русская революция» и «Великая российская революция» [11: 11–113.].

Таким образом, как показывает практика подготовки к комплексному экзамену, многие обучающиеся с большим трудом воспринимают книжную лексику по истории России и основам законодательства, сложные конструкции ответов на вопросы открытого перечня. Поэтому преподавателю необходимо адаптировать материал, подавать его в более разговорной, эмоциональной форме.

С этой целью были изданы двуязычные словари исторических, юридических и культурологических терминов и понятий для иностранных граждан, сдающих комплексный экзамен, в частности, в переводе на киргизский, турецкий, румынский, таджикский, узбекский (кириллица и латиница), вьетнамский, китайский, корейский, языки [12; 13]. Завершена подготовка новых экзаменационных заданий по трем модулям с учетом дифференциации трех категорий иностранных граждан, а также с учетом их физического состояния (заболевания опорно-двигательной системы, заболевания слуха, слепо-глухонемых).

Так, благодаря разработке новых практик в области учебно-методического обеспечения процессов тестирования различных групп иностранных граждан в рамках комплексного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ происходит внедрение в структуру языковой личности иностранного гражданина элементов русской языковой картины мира. С ее помощью происходит знакомство с правовыми и культурными особенностями носителей языка, их привычками, традициями, нормами поведения и этикета, формируется умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры. Эксперимент по сдаче экзамена в России только начался, и время покажет, какую роль он в дальнейшем сыграет для адаптации и интеграции иностранных граждан к российской действительности. Но сегодня уже ясно, что приобретенные в рамках изучаемых модулей коммуникативная, правовая и социокультурная компетенции могут быть применимы иностранными гражданами на элементарном уровне в различных языковых сферах общения – социально-бытовой, официально-деловой, профессиональной, социокультурной и даже учебной, которая раньше являлась факультативной, а в настоящее время становится столь же необходимой сферой общения прибывающих в нашу страну иностранных граждан.

Литература

1. Балыхина Т.М., Румянцева Н.М. Тесты по русскому языку для трудящихся мигрантов. О жизни в России. М.: Дрофа, 2014.
2. Должикова А.В., Киселева Е.В., Кажаяева О.С., Синячкин В.П., Дронов В.В., Ощепкова Е.С. Основы законодательства Российской Федерации: учеб. пособие для подготовки иностранных граждан к экзамену. М: РУДН, 2014.
3. Дронов В.В., Мальцева И.В., Синячкин В.П., Тряпельников А.В. Русский язык ДА!: вводный курс, который учит читать, писать и говорить по-русски. М.: РУДН, 2015.
4. Кастелина И.П., Парфенова И.А., Рагульская Г.В. История России: учеб. пособие для иностранных студентов. М.: ЦМО МГУ, 2005.
5. Козьменко В.М., Должикова А.В., Арсланов Р.А., Мосейкина М.Н., Румянцева Н.М., Гусева И.С. История России: учеб. пособие для подготовки иностранных граждан к интеграционному экзамену. М.: РУДН, 2014.
6. Колосницyna Г.В., Кастелина И.П. От Руси к России: учеб. пособие по русской истории IX–XIII вв. для иностранных учащихся. М.: ЦМО МГУ, 2004.
7. Концепция экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации для трудящихся мигрантов – различных категорий граждан стран СНГ, Балтии и дальнего зарубежья // Русский тест: теория и практика. 2014. № 1. С. 48–64.

8. Омельченко Е.А. Из опыта работы по обучению русскому языку и социально-культурной адаптации трудовых мигрантов: проблемы и перспективы. URL: http://refugee.ru/Events/2013/omelchenko_ehtnosfera.pdf(2016)
9. Освещение общей истории России и народов постсоветских стран в школьных учебниках истории новых независимых государств / Бондаренко Д.Я., Вдовин А.И., Жуков А.Д. и др. М.: Государственный клуб (Национ. лаборатория внешней политики), 2009.
10. Поморцева Н.В., Синячкин В.П., Кротова Т.А. Русский язык для трудящихся мигрантов: Готовимся к комплексному экзамену по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ. М: Бюро МОМ, 2015.
11. Русский язык и проблемы социокультурной адаптации иностранных граждан в Российской Федерации. Сб. науч.-метод. мат-лов Междунар. науч.-практ. конф., Москва, РУДН, 5 июня 2015 г. М.: РУДН, 2015.
12. Русско-киргизский словарь исторических, юридических и культурологических терминов и понятий для иностранных граждан, сдающих комплексный экзамен по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации / Должикова А.В., Арсланов Р.А., Мосейкина М.Н. и др. М.: РУДН, 2015.
13. Русско-турецкий словарь исторических, юридических и культурологических терминов и понятий для иностранных граждан, сдающих комплексный экзамен по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации / Должикова А.В., Арсланов Р.А., Мосейкина М.Н. и др. М.: РУДН, 2015.
14. Третьякова И.А. История России в XX–XXI: учеб. пособие для студентов-иностранцев. Ч. II. М.: ГИРЯП, 2013.

Кузнецова Т.И., д-р пед. наук, профессор
kuzti45@gmail.com

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Kuznetsova T.I., Dr. (Pedagogy), professor
Russia, Lomonosov Moscow State University

К ТРИДЦАТИЛЕТИЮ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ СТУДЕНТАМ- ИНОСТРАНЦАМ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

TO THE THIRTIETH ANNIVERSARY OF TEACHING THE INTEGRATED COURSE OF MATHEMATICS AND INFORMATICS TO STUDENTS FOREIGNERS AT A PREHIGH SCHOOL STAGE

Аннотация

Автор статьи, будучи одним из руководителей введения предмета «Основы информатики и вычислительной техники» на подготовительных факультетах для иностранных граждан отечественных вузов, описывает процесс его становления в ракурсе его интеграции с предметом математики в историческом развитии.

Abstract

The author, being one of the leaders of the introduction of the subject "Fundamentals of Computer Science" at the preparatory faculty for foreign citizens of national universities, describes the process of his formation in a perspective of his integration with a mathematics subject.

Ключевые слова: студенты-иностранцы; основы информатики; рабочая программа; методические указания; учебное пособие.

Keywords: foreign students, the Fundamentals of Computer Science, the work program, guidelines, a training manual.

Покажите мне безработного программиста.

Б.Г. Нурғалиев, директор фирмы «1С». Из речи на открытии XVI Международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании» 02.02.2016.

В начале 1985 г. в свете постановления ЦК КПСС и Совет Министров СССР «Об общегосударственной программе создания, развития производства и эффективного использования вычислительной техники...» Минвузом был издан приказ, в котором было предусмотрено проведение до 1985/86 учебного года корректировки учебных программ, совершенствование всей методической и учебно-исследовательской работы, направленной на широкое использование ЭВМ в учебном процессе. В соответствии с этим приказом в апреле того же 1985 г. Программно-методическая комиссия Минвуза постановила включить предмет «Основы информатики и вычислительной техники» (ОИиВТ) в учебный план подготовительных факультетов для иностранных граждан. Разработка экспериментальной программы по курсу ОИиВТ и методических материалов была поручена двум подготовительным факультетам: МГУ имени М.В. Ломоносова в лице Кузнецовой Т.И., т. е. автора настоящей статьи, и МАДИ в лице Зленко А.А. Данные кандидатуры были выбраны не случайно – так как мы обладали необходимым опытом преподавания программирования. Главной целью обучения предмету ОИиВТ на подготовительных факультетах было повышение компьютерной грамотности иностранных студентов до такого уровня, который позволил бы им на первом курсе вуза чувствовать себя готовыми к общению с вычислительной техникой наравне с выпускниками отечественной школы. Так как время обучения на подготовительном факультете сильно ограничено (всего один учебный год, часто укороченный), то преподавать предмет в объёме средней школы не представлялось возможным. Нельзя не учитывать и то, что большинство студентов-иностранцев приезжают в нашу страну без знания русского языка, а часто и с очень слабыми знаниями по математике. Кроме того, многие подготовительные факультеты не были в достаточной мере обеспечены вычислительной техникой.

Всё это показывает исключительную сложность проблемы внедрения предмета ОИиВТ на подготовительных факультетах для иностранных граждан. Руководителем творческого коллектива стал д. п. н. И.Н. Антипов, который к тому времени уже более двадцати лет занимался внедрением информатики в среднюю школу. Результатом творческого сотрудничества стало появление в декабре того же года «Рабочей программы по дисциплине «Основы информатики и вычислительной техники» для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах высших учебных заведений СССР», которая была рекомендована к использованию Министерством высшего и среднего специального образования СССР [3].

Эта программа, с одной стороны, была согласована с соответствующей программой старших классов средней школы, с другой – учитывала специфику условий обучения на подготовительном факультете, отмеченных ранее. Программа рассчитана на изучение курса ОИиВТ во втором семестре подготовительного факультета (34 часа – по 2 часа в неделю). Предполагалось, что при организации занятий должен использоваться дифференцированный подход к студентам с учетом степени владения ими русским языком и другими дисциплинами.

Программа состоит из семи тем: I. Понятие об информатике и ЭВМ. II. Алгоритмы. III. Разработка алгоритмов решения задач методом систематического конструирования. IV. Язык программирования БЭЙСИК. V. Практикум по программированию на БЭЙСИКе и работа на ЭВМ. VI. Вычисления на микрокалькуляторах. VII. Экскурсия на ВЦ.

Предполагалось, что изучение тем I–IV будет происходить в процесс лекционно-практических занятий, изучение темы V предусматривало проведение лабораторных работ на персональных ЭВМ. Тема VI могла заменить тему V в случае отсутствия ЭВМ. Изучение курса завершалось экскурсией в ВЦ (тема VII).

Далее в Рабочей программе приводится список рекомендуемой литературы, из которой к тому времени доступной была только I часть пособия под редакцией А.П. Ершова и В.М. Монахова [16]. Особого внимания заслуживает Учебно-методическая карта, в которой наряду с привычными разделами имеется раздел «Лексика», включающий наиболее важные термины, что особенно важно для иностранных студентов.

В течение 1985–86 гг. по этой программе были написаны методические указания «Основы информатики», состоящие из двух частей [1; 2]. Над пособием работали: И.Н. Антипов (руководитель), Т.И. Кузнецова и А.А. Зленко, подбор материала по физике и химии для I части выполнен Л.П. Фроловой (МАДИ).

В этих методических указаниях используются наиболее часто употребляемые лексикографические единицы, языковые штампы, характерные для подъязыка информатики. В конце каждой части указаний приводится словарь – перечень новых слов и словосочетаний, составленный в алфавитном порядке, с переводом на три языка (английский, французский, испанский). Установление языкового соответствия отдельных материалов пособия уровню лексических знаний студентов, подборка слов и словосочетаний и перевод их на иностранные языки осуществлены старшим преподавателем кафедры русского языка подготовительного факультета для иностранных граждан Н.И. Корчагиной (МАДИ).

Авторы учли замечания и советы, высказанные рецензентами: профессором кафедры ОАСУ МАДИ Т.М. Александриди, доцентом той же кафедры Л.А. Акатновой, доцентом кафедры «Кибернетика» МИЭМ В.А. Кайминым. Большая помощь в организации работы над пособием и его апробации на подготовительном факультете МАДИ была оказана Председателем Программно-методической комиссии Минвуза СССР, проректором по международным связям МАДИ профессором В.А. Елизаровым и деканом подготовительного факультета для иностранных граждан МАДИ доцентом М.И. Судьным.

Первая часть «Информатика. Алгоритмы» методических указаний [1] соответствует разделам I–III Рабочей программы [3], вторая часть «Алгоритмический язык Бэйсик» [2] – разделу IV. Указания содержат много примеров из математики, физики, химии и даже русского языка, соответствующих учебному плану подготовительных факультетов. Каждый раздел завершается рубрикой «Вопросы и задания», содержащей вполне достаточное количество проверочных вопросов и практических заданий.

Методические указания «Основы информатики» были рассчитаны на безмашинный вариант обучения, что в то время вполне могло удовлетворить большинство подготовительных факультетов для иностранных граждан, которые, как и многие средние школы, не имели ни ЭВМ, ни соответствующего контингента преподавателей.

Пособие было разослано по подготовительным факультетам, от которых были получены только положительные отзывы. Однако, к сожалению, изданное ротاپринтным способом, оно так и осталось ротاپринтным, поскольку на XI Всесоюзном совещании-семинаре, проходившем в Донецке в октябре 1987 г., вместо решения издать его

высокой печатью был объявлен конкурс на учебник по информатике, соответствующий нашей, ранее принятой Рабочей программе [3]. Срок сдачи рукописей на конкурс был определен концом 1988 г.

Дальнейшая работа над пособием проводилась авторским коллективом в составе Т.И. Кузнецовой и А.А.Зленко. В результате этой работы появились новые разделы, важнейший из которых – «Практикум». Его упражнения дают возможность активного изучения предложенного материала, углубления полученных знаний, результативного закрепления опыта общения с компьютером.

Через год на конкурс были представлены всего две работы – описываемое пособие и работа старшего преподавателя Г.И. Коен (подготовительный факультет Иркутского государственного университета), основанная на её методических разработках «Основы информатики и вычислительной техники», вышедших в издательстве Иркутского университета в 1987 г. [8; 9]. В январе 1989 г. решением конкурсной комиссии нам было предложено объединить свои усилия и написать единый учебник. Иркутский университет выступил с инициативой его издания.

Пока данное пособие дорабатывалось, в МАДИ в 1989 году было выпущено в свет новое ротационное издание его первой части [6]. В том же году в МГУ вышло пособие Зверева Н.И., Кары-Ниязова Ш.Ш. и Лебедева Г.В. [5]. Это пособие практически не пересекалось с нашим. Одно то, что в нём используется не БЭЙСИК, а школьный алгоритмический язык, говорит о многом. К тому времени и РУДН выпустил своё пособие.

Результатом совместной работы двух коллективов стало расширение раздела «Практикум», появление двух новых разделов: «Лингафонные лабораторные работы», «Ответы, указания, решения» и двух приложений («О системах счисления» и «Из истории развития вычислительной техники»). При этом к подбору и решению задач из физики и химии были привлечены: старший преподаватель И.В. Корнеева (МГУ), доценты Т.И. Розова и В.В. Рыбкина (ИГУ). Лингафонные лабораторные работы, в добавление к словарикам, создают иностранным учащимся условия для развития у них научного стиля речи, для успешного овладения основной терминологией предмета ОИиВТ. Издание должно было выйти в 1991 году, но на стадии вёрстки работа была остановлена – этому способствовали политические изменения в жизни страны, во многом определившие деятельность издательств. К сожалению, не нашли своей путевки в жизнь и дополнительные разработки (Т.И. Кузнецова и Г.И. Коен). К ним можно отнести несколько вариантов Рабочей программы [3] для различных специальностей: экономических (88 часов), инженерных (74 часа и 54 часа), «Психология» и «Библиотечковедение» (34 часа), медико-биологических (28 часов), а также соответствующие системы контрольных работ, при этом для будущих инженеров – дифференцированные варианты для специальностей «Физика» и «Химия» [10].

При этом потребность в издании курса информатики для студентов-иностранцев сохранилась, в процессе преподавания математики и информатики приходилось использовать существующие пособия [1; 2], которые же давно уже стали необходимыми, но далеко не достаточными. При этом продолжалась разработка материалов на стыке математики и других предметов (черчения, истории) с информатикой, использовался метод поэтапного наглядного изображения процесса решения задачи, известного из работ по методологии педагогики (О.С. Анисимов и В.А. Давыдов), развивалась линия алгоритмизации (И.Н. Антипов). При этом потребность в издании курса информатики для студентов-иностранцев сохранилась, в процессе преподавания математики и информатики приходилось использовать существующие пособия [1; 2], которые же давно уже стали необходимыми, но далеко не достаточными. В работе над пособием, которая

продолжалась в течение года, принимал участие Е.Ю. Брычков. Расчёты проводились уже не только на ПЭВМ ДВК, но и на IBM-совместимых компьютерах. В теоретическую часть добавили описание особенностей написания программ для IBM-совместимых компьютеров при использовании Quick-BASIC и Turbo-BASIC. Был составлен предметный указатель. В результате в 1997 году было издано пособие «Введение в информатику» [4] с грифом «Рекомендовано МО и ПО РФ в качестве учебного пособия для студентов-иностранцев высших учебных заведений».

Заметим, что параллельно вышли в свет «Образовательная программа предвузовского обучения иностранных студентов» (по курсу ОИиВТ) [15] (РУДН) и пособие С.Н. Мошкова и И.Н. Мошковой «Информатика. Компьютер для пользователя» [14] (ЦМО МГУ), рассчитанные на обучение пользователя. В отличие от них, в нашем пособии упор делается на программирование, поскольку, по свидетельствам ответственных представителей основных факультетов, из всей информатики именно программирование вызывает наибольшие затруднения у всех студентов, тем более – у студентов-иностранцев.

Преподавать с учебным пособием стало легче, освободилось время для дальнейших разработок, а именно, удалось сделать довольно серьезные работы по методике использования информатики для активизации усвоения математического материала на уровне предвузовского образования, по методике реализации принципа единства теории и практики в обучении математике, при этом практика рассматривалась в области археологии. В этих работах задачи решаются с использованием графических операторов, что восполняет соответствующий раздел курса информатики [4].

Особо отметим практический результат обучения студентов-иностранцев работе на компьютере: в 1999 г. студенты-китайцы Ли Инань (ЦМО МГУ) и Чжоу Ли (филологический факультет МГУ, 2-й курс) выполнили компьютерный набор китайской части текста в оригинал-макете Учебного русско-англо-китайского словаря [11; 12]. В этой работе также принимал участие Г.Н. Холин. Почти все из выполненных ранее разработок вошли в монографии [7; 13], а затем и в докторскую диссертацию, на которые И.Н. Антипов дал положительные отзывы. В них он отметил, что «весьма полезной для преподавателя может оказаться система примеров, упражнений и задач, для реализации которой используется инструментарий информатики <...> Работа позволяет осуществить действенные межпредметные связи, она представляется весьма перспективной в плане построения интегративного курса математики и информатики».

Использование информатики вывело преподавание математики на качественно более высокий уровень и позволило ввести два новых дидактических принципа – алгоритмичность и обзорность. Преподавание интегрированного курса математики и информатики, опыт применения информатики в других общеобразовательных предметах (в черчении, химии, истории (археологии), экономике) – и непосредственно, и через математику – подтверждают слова «Программирование – вторая грамотность», высказанные отечественным первопроходцем в области вычислительной математики, благодаря которому в 1985 году в средние школы нашей страны был введён предмет ОИиВТ, выдающимся программистом А.П. Ершовым, который рассматривал программирование как источник изобретательства, творчества, искусства и образовательной активности.

Литература

1. Антипов И.Н., Зленко А.А., Кузнецова Т.И., Фролова Л.П. Основы информатики. Ч. I. Информатика. Алгоритмы: Метод. указания для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительном факультете. М.: МАДИ, 1986.

2. Антипов И.Н., Зленко А.А., Кузнецова Т.И. Основы информатики. Ч. II. Алгоритмический язык Бэйсик: Метод. указания для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительном факультете. М.: МАДИ, 1986.
3. Антипов И.Н., Зленко А.А., Кузнецова Т.И. Рабочая программа по дисциплине «Основы информатики и вычислительной техники» для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова – МАДИ: МАДИ, 1985.
4. Брычков Е.Ю., Кузнецова Т.И. Введение в информатику / под общ. ред. Т.И. Кузнецовой. М.: УРСС, 1997. (Гриф: Рекомендовано МО и ПО РФ в качестве учебного пособия для студентов-иностранцев высших учебных заведений).
5. Зверев Н.И., Кары-Ниязов Ш.Ш., Лебедев Г.В. Основы информатики и вычислительной техники. М.: Изд-во МГУ, 1989.
6. Зленко А.А., Кузнецова Т.И. Основы информатики. Ч. I. Информатика. Алгоритмы: Метод. указания для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительном факультете. М.: МАДИ, 1989.
7. Информационно-педагогическая среда современного вуза: Коллективная монография / Жаров В.К., Матвеев О.В., Баранова Н.М., Кузнецова Т.И., Матюшок В.М., Ревина С.Ю., Антонов И.А., Дружинин В.В., Ткалич А.И., Ткалич С.К., Ефромеева Е.В. / под общей ред. В.К. Жарова. М.: Изд-во МГОУ, 2011. Гл. 2. Информационные модели выпускников в подсистемах вузов (Кузнецова Т.И.), с. 95–152.
8. Коен Г.И. Основы информатики и вычислительной техники. Иркутск: Изд-во ИГУ, 1987.
9. Коен Г.И. Основы информатики и вычислительной техники. БЭЙСИК. Иркутск: Изд-во ИГУ, 1987.
10. Кузнецова Т.И., Коен Г.И. Комплексное обеспечение преподавания информатики на подготовительных факультетах для иностранных граждан / Тезисы Всесоюзн. межвуз. конф. «Совершенствование процессов обучения и воспитания иностранных студентов на подготовительных факультетах вузов СССР» (Иркутск, сентябрь 1991 г.). Иркутск: Изд-во ИГУ, 1991. С. 163–164.
11. Кузнецова Т.И., Лазарева Е.А. Русско-англо-китайский словарь математической лексики: Свыше 2500 словарных единиц: Учеб. пособие для студентов-иностранцев международных факультетов университетов и вузов России / под общ. ред. Т.И. Кузнецовой. Изд. 5-е. М.: ЛЕНАНД, 2016.
12. Кузнецова Т.И., Лазарева Е.А. Учебный русско-англо-китайский словарь математической лексики: Учеб. пос. для студентов-иностранцев международных факультетов университетов и вузов России / пер. на англ. авторов, на кит. Ли Инань, Чжоу Ли, Гао Гочиян; под общ. ред. Т.И. Кузнецовой. М.: Ред.-изд. совет МОЦ МГ, 1999; 2-е изд. – 2002; 3-е изд. – 2005; 4-е изд. – 2010.
13. Кузнецова Т.И. Модель выпускника подготовительного факультета в пространстве предвузовского математического образования: Научное издание. М.: КомКнига, 2005 (Серия «Психология, педагогика, технология обучения»); 2-е изд. – М.: Либроком, 2011.
14. Мошков С.Н., Мошкова И.Н. Информатика. Компьютер для пользователя. М.: Изд. отдел УНЦ ДО МГУ, 1997.
15. Образовательная программа предвузовского обучения иностранных студентов: Программа по курсу «Основы информатики и вычислительной техники» для подготовительных факультетов. М.: РУДН, 1997.
16. Основы информатики и электронно-вычислительной техники: Учеб. пособие для IX класса ср. шк. / под ред. А.П. Ершова, В.М. Монахова. М.: Просвещение, 1985.

Кузьмина Е.Н., канд. физ.-мат. наук, доцент
otd-iu@list.ru

Лагун И.М., доктор технических наук, профессор
imlagun@mail.ru

Россия, Тульский государственный университет

Kuzmina E.N., PhD in Physical and Mathematical Sciences , Assistant Professor
Lagun I.M., Dr. (in Engineering Sciences), Professor
Russia, Tula State University

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

ORGANIZATIONAL ASPECTS OF FOREIGN STUDENTS TRAINING AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE

Аннотация

Рассмотрены методические и организационные аспекты формирования компетенций и требования к планированию контроля обучения иностранных учащихся на довузовском этапе подготовки по дисциплинам естественнонаучного и математического циклов.

Abstract

Methodical and organizational aspects of the competencies formation and requirements for monitoring of foreign students training at the pre-university stage in the sphere of mathematics and natural sciences are considered.

Ключевые слова: академическая адаптация; довузовская подготовка на неродном языке; контроль формирования компетенций.

Keywords: Russian academic adaptation; pre-university training in foreign language; control of competencies formation.

Обучение иностранных студентов является важнейшим направлением международной деятельности российских университетов. Реализация системного подхода к осуществлению деятельности в этой области требует последовательного изучения проблем организации обучения иностранных учащихся и психолого-педагогического обоснования особенностей учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка.

Основы успешности обучения иностранных граждан в вузах РФ закладываются на довузовском этапе, целью которого является обеспечение возможности получения образования на неродном языке в вузах РФ в общих учебных потоках с российскими студентами [3: 1–12]. При этом задачами обучения точным и естественным наукам являются:

- знакомство с терминологией (на языке обучения) и методами конкретной учебной дисциплины (приобретение знаний и умения с ними работать на языке обучения);
- восполнение недостатка знаний и / или устранение различий в подходах и методологии работы с информацией в рамках данной учебной дисциплины, связанных с различиями в учебных программах, объемах предъявляемого материала и пр. в разных странах;
- на базе имеющихся и/или полученных знаний отработка навыков и умений работы с контекстной информацией, а именно: решения задач, логических построений или / и объяснения явлений, работы с простейшими измерительными приборами, оценки погрешности эксперимента;

- поддержание и развитие языковых навыков, необходимых для академической адаптации: аудирования, говорения и письма;
- адаптация к когнитивным особенностям обучения, свойственным российскому образованию и академическим реалиям вузов РФ.

Решению поставленных задач подчинена как организация учебного процесса, так и внеучебная деятельность.

Анкетирование, проведенное среди студентов 1-го курса ТулГУ в 2012 г. [1: 328], показало, что все иностранные студенты в качестве причин трудностей, возникающих в процессе освоения естественнонаучных и математических дисциплин, отметили языковую составляющую (эту проблему они оценили в 8-10 баллов по 10-ти балльной шкале), т. к. при обучении на неродном языке последний выступает не просто как средство коммуникации, а в ином, более сложном качестве, – как средство учебно-познавательной деятельности. Проблема заключалась в основном в том, что на лекциях, когда необходимо усваивать информацию и, главное, реагировать на нее в режиме реального времени, они не успевали проанализировать и полностью понять суть предъявляемого учебного материала, несмотря на то что большая часть используемой терминологии им была знакома. Аналогичным образом, при выполнении лабораторной или самостоятельной работы, когда необходимо по прочитанному описанию выполнить какие-то действия, получить результат и оценить его, у студентов возникали проблемы, связанные, в основном, с контекстными языковыми особенностями и недостаточностью опыта в выполнении такого вида заданий. Поэтому уже на довузовском этапе в обучении иностранных граждан необходимо использовать различные формы аудиторных занятий вузовского формата, лекционные, практические, семинарские, лабораторные, консультации, а также по возможности такие мероприятия, как олимпиады, конференции и т. п.

Лекция как форма занятий, ориентированная на структурирование информации и сравнительный анализ методов, используемых в данной области знаний, является одним из основных видов занятий в вузе. Поэтому она должна присутствовать и в учебных планах довузовской подготовки для ускорения адаптации к академической среде РФ, а также для адекватного формирования требуемых компетенций. Конечно, лекция довузовского этапа на неродном языке имеет ряд особенностей как качественных, так и количественных. Таких, например, как неизбежное и весьма широкое использование структурных схем, возможностей любого рода визуализации, обязательная языковая работа: предварительный отбор и тщательное использование посильной лексики, языковые пояснения, большое количество примеров. Кроме того, представляется целесообразным вводить специальную терминологию данной области знаний (например, понятия скорости, (силового) поля, работы, сопротивления) не на занятиях по НСР, а на лекциях по соответствующей учебной дисциплине – физике, математике и т.д. При этом стоит обращать внимание аудитории на контекстную точность смысла, чтобы избежать ошибок в формировании понятий, связанных с неоднозначным толкованием слов или недопониманием особенностей неязыковых дисциплин. При этом на занятиях по НСР высвобождается время для обсуждения общих языковых, а не специальных смысловых особенностей текстов.

Весьма эффективной формой лекционного занятия в хорошо подготовленной иноязычной аудитории оказывается сравнительный анализ различных подходов к решению задач, применяемых в различных национальных научных школах.

На лекционных занятиях учащийся системно получает базовую часть знаний по дисциплине в форме, доступной для его понимания в соответствии с уровнем освоения основ русского языка. Восприятие предъявляемой информации визуально и на слух, сопровождаемое частичным конспектированием материала, активизирует все формы распознавания, осмысления и запоминания необходимых сведений. Формирование на-

выков и умений происходит не одномоментно, поэтому представляется целесообразным лекционные занятия вводить в рабочие программы довузовского обучения иностранных граждан не только на заключительном этапе, но и в начале освоения ими точных и естественных наук. Конечно, степень использования различных средств визуализации, примеров, количество пояснений, а также объем предъявляемого на лекции учебного материала будут весьма сильно различаться на начальной и конечной стадии довузовского обучения, но суть лекции, понимаемой как системное изложение теоретического материала, остается неизменной.

Основная цель расчетно-графического и лабораторного практикумов заключается в отработке навыков и умений применения освоенной базы знаний, вначале в стандартных, типовых, ситуациях (при этом отрабатывается навык), а затем и в нестандартных, что поддерживает креативность и способствует выработке умений осмысленного использования имеющихся знаний.

Весьма важной представляется организация самостоятельной и индивидуальной работы учащегося, которая помимо личностно-ориентированной составляющей деятельности, позволяет до некоторой степени восполнить недостаток времени, необходимого для формирования требуемых умений и навыков.

Формирование необходимого, а особенно высшего уровня освоения учебного материала (владения) невозможно без организации и реализации самостоятельной работы обучаемого, которая включает осмысление лекционного материала, овладение навыками и умениями при выполнении заданий текущего и рубежного контроля, лабораторного практикума, а также индивидуальных заданий, участие в олимпиадах и конференциях. Поэтому представляется целесообразным в рабочих учебных планах дисциплин естественнонаучного и математического циклов предусматривать наличие индивидуальных занятий и / или консультаций.

Инструментом управления и оценки освоения учебного материала, уровня развития навыков, умений и владений являются различные виды контроля: текущий, рубежный, промежуточный, итоговый.

В соответствии с принципами последовательности и поэтапности обучения на каждом этапе сначала проверяется простейшее, в том числе и языковое, понимание и усвоение предъявленной учебной информации, затем формируются и проверяются навыки работы с типовыми заданиями, выполняемыми по заданному алгоритму, после чего контролируется умение анализировать и обоснованно применять различные методы и методики. Следовательно, для каждого этапа контроля целесообразно подбирать соответствующее текущим целям соотношение заданий по категориям компетенций.

В таблице приведен пример ранжирования значимости заданий в комплексах тестов по элементам компетенций, в процентах.

Таблица. Пример ранжирования заданий

Тип контроля	ЗНАНИЯ			УМЕНИЯ И НАВЫКИ		ВЛАДЕНИЯ	
	Терминология	Понятия, определения	Законы и формулы	Применение законов и формул для решения задач	Представление результатов в различной форме	Выбор нужного метода расчета	Формулирование заключения

Рубежный 1 семестр	1	50%	50%	-	-	-	-	-
	2	20%	20%	20%	30%	10%	-	-
	3	15%	15%	20%	30%	10%	10%	-
Промежуточный		10%	25%	15%	30%	10%	10%	-
Рубежный 2 семестр	1	10%	10%	10%	40%	20%	10%	
	2	10%	10%	10%	40%	20%	10%	
	3	10%	10%	10%	20%	20%	20%	10%
	4	10%	10%	10%	20%	20%	20%	10%
Итоговый		5%	10%	10%	25%	25%	15%	10%

Форма и периодичность проведения контрольных мероприятий определяется содержанием дисциплины, спецификой компетенций, развития которых необходимо достичь в процессе обучения, количеством запланированных часов аудиторной и внеаудиторной учебной нагрузки. Это может быть устным опросом, семинарским занятием, письменной контрольной работой с развернутой формой решения, тестированием в открытом или закрытом формате. Важно, чтобы при конструировании заданий для фонда оценочных средств было четко определено: оценка каких компетенций или их комбинации подлежит контролю при выполнении конкретного задания [2:17]. Причем специфика изучения общеобразовательных дисциплин на неродном языке требует, чтобы выполнение каждого отдельного задания давало возможность оценить проверяемые компетенции как в отношении содержания дисциплины, так и языковой подготовленности. В этом случае формирование комплектов заданий выполняется в соответствии с запланированной рабочей программой процедурой формирования компетенций у обучаемого.

Не только содержание, но и форма проведения контроля на довузовском этапе должна соответствовать уровню подготовки учащихся и решаемым задачам, в том числе и в целях академической адаптации к обучению в российских университетах. Практика работы с учащимися на довузовском этапе подготовки показывает, что наиболее привычной формой контроля знаний для иностранных граждан является письменное тестирование с открытой или закрытой формой представления ответов. При этом, как правило, существенная доля учащихся психологически не готова к контролю в условиях непосредственного устного контакта с преподавателем, особенно в том случае, когда необходимо искать логическое решение задачи в условиях дефицита времени. Именно поэтому в процессе обучения так необходима практика проведения индивидуальных занятий и консультаций не только для преодоления психологического барьера, но и для отработки умения поддерживать диалог на языке дисциплины. Вне зависимости от сроков проведения тестирования и формы контроля комплект заданий должен содержать вопросы и задачи, соответствующие не только стадии и уровню освоения данной дисциплины, но и степени владения терминологией и научным стилем речи русского языка. Использование в рамках текущего контроля заданий, подразумевающих устный ответ, позволяет оценить навыки говорения, а включение в испытания рубежного контроля заданий в форме аудиофайлов – оценить освоение навыков аудирования.

Еще одним фактором, который необходимо учитывать при планировании и осуществлении контроля, является исходная неоднородность языковой и предметной подготовки контингента:

- в профильных учебных группах присутствуют учащиеся из стран, языковые системы которых в разной степени отличаются от системы русского языка, и, как следствие, они сталкиваются с различной степенью сложности в освоении русского языка, зачастую в отсутствии языка-посредника;

• уровень академической подготовки по дисциплинам выбранного профиля может варьироваться от практически нулевого, даже при наличии документа, подтверждающего изучение этой дисциплины на родине студентом, до продвинутого.

В группе могут присутствовать учащиеся, которых условно можно отнести к одной из следующих четырех категорий:

Академическая подготовка по дисциплине Уровень знания базового русского языка	Достаточная для продолжения обучения в университете A	Недостаточная для продолжения обучения в университете C
Достаточный, B	AB	CB
Недостаточный, D	AD	CD

Для каждой из этих групп (AB, CB, AD, CD) целесообразно использовать свой комплекс заданий текущего контроля, который будет способствовать развитию недостающих/отсутствующих умений, навыков и владений и поддерживать мотивацию к изучению дисциплины, снижающуюся в том случае, когда уровень сложности предлагаемых заданий завышен или занижен по сравнению с исходным уровнем предметной и / или языковой подготовки.

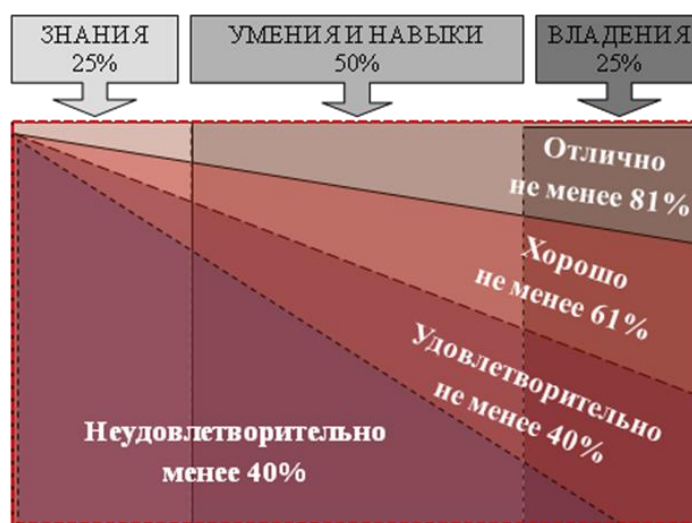


Рисунок - Оценка итогового контроля сформированности компетенций в категориях: «знания», «умения и навыки», «владения»

Итоговый контроль в категориях компетенций позволяет достаточно объективно оценить степень подготовленности выпускника к продолжению образования в количественных характеристиках и сопоставить им академическую оценку (рисунок).

Литература

1. Лагун И.М., Кузьмина Е.Н. Академическая адаптация иностранных студентов. // Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегии, пути развития: Матер. междунар. науч.-практ. конф. Волгоград: Волг. ГТУ, 2012. С. 327–332.

-
2. Лагун И.М., Кузьмина Е.Н. Проектирование тестового контроля для оценки знаний иностранных учащихся по дисциплине «Математика» на этапе довузовской подготовки // Вестник Тул. ГУ. Серия Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2015. Вып. 14. С. 13–18.
 3. Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (отраслевой стандарт). Утверждены приказом Минобрнауки России от 3 октября 2014 г. № 1304.

Секция 1

Преподавание гуманитарных дисциплин в иноязычной аудитории

Абрамова И.А., канд. филол. наук, ст. преподаватель
abramovainna@gmail.com

Артемьева И.П., канд. филол. наук, доцент

Плешанова О.Ф., ст. преподаватель

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Abramova I.A., PhD in Philology, senior lecturer

Artemeva I.P., PhD in Philology, Assistant Professor

Pleshanova O.F., senior lecturer

Russia, Lomonosov Moscow State University

ВИДЕОКУРС ПО ИСТОРИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ. УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ТВОРЧЕСКИЙ ПУТЬ Н.В. ГОГОЛЯ»

THE VIDEO COURSE ON THE HISTORY OF RUSSIAN LITERATURE. TEXT-BOOK "NIKOLAI GOGOL AND HIS WORK"

Аннотация

В статье говорится о видеокурсе по истории русской литературы и рассматриваются некоторые методы и аспекты преподавания темы «Творческий путь Н.В. Гоголя».

Abstract

The article describes the video course on the history of Russian literature and discusses some of the methods and aspects of teaching literature under the topic "Nikolai Gogol and his Work".

Ключевые слова: видеофильм; учебное пособие; эмоциональное воздействие; закадровый текст.

Keywords: videofilm; text-book; emotional influence; narrative text.

Учебное пособие «Творческий путь Н.В. Гоголя» является составной частью учебного комплекса, который предназначен в первую очередь для студентов-иностранцев гуманитарных специальностей, обучающихся в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова, а также для широкого круга учащихся, интересующихся русской литературой и историей. Комплекс состоит из видеофильма и учебного пособия. Он является продолжением той работы, которая была начата созданием учебного видеокомплекса «Жизнь и творчество А.С. Пушкина».

Композиционное построение видеофильма представляет собой хронологическое изложение жизни и творчества Н.В. Гоголя. Оно состоит из семи видеоразделов, рассказывающих о наиболее важных периодах жизни писателя. Видеоряд фильма достаточно разнообразен – здесь представлены родовое имение Васильевка, Полтава, Нежин, Петербург, Италия (Рим) и, наконец, Москва. Учебное пособие по данному видеофильму также структурно соответствует композиции видеофильма и состоит из семи небольших глав с пред- и посттекстовыми заданиями.

Создавая данный курс, мы ставили перед собой следующие задачи:

- доступность содержания видеофильма – лексически выверенный закадровый текст, читается с учетом специфики аудирования иностранными слушателями;

- разнообразные формы работы с аудио-, видео-, печатными текстами, так как к фильму прилагается учебное пособие, содержащее текст фильма, толкование новой лексики и пред- и посттекстовые задания и упражнения.

- музыкальное сопровождение фильма органично дополняет и раскрывает характер излагаемого материала.

Творчество Н.В. Гоголя – одна из важнейших тем в курсе изучения истории русской литературы иностранными учащимися. Она занимает особое место, так как уникальность Гоголя заключается в том, что в своем поэтическом мышлении, используя всё богатство бытовой лексики и мастерские приемы описания, выраженные в тропах, он воссоздал огромную панораму жизни императорской России, начиная с изображения картин украинской деревни в ночь перед Рождеством, продолжая описанием серости и бездуховности жизни провинциального Миргорода, наполненного стяжательством существования провинциальных чиновников под руководством городничего, и кончая морально-философским осмыслением человеческой души в поэме «Мертвые души». Гротесковская заостренность в соединении с глубоким трагизмом изображения одиночества и незащитности как «маленького человека», так и крепостного крестьянина создают многомерный материал, достаточно сложно воспринимаемый в иностранной аудитории. Именно поэтому мы сочли необходимым создание данного видеокурса, обращенного к творчеству Гоголя. Соединение видеofilmа с точно выверенным закадровым текстом и прилагаемое учебное пособие готовят студентов к более полному, адекватному и полиэмоциональному восприятию предлагаемого материала.

В видеофильме о творчестве Н.В. Гоголя дана панорама южной украинской природы, имения Васильевка, где родился писатель, небольшие кинозарисовки Полтавы с рассказом о Полтавской битве и Нежина, в котором Гоголь учился. Портреты отца и матери, семейное предание о религиозно-романтической предопределенности их будущей встречи, виды собора Святого Николая и картины народных гуляний вводят иностранных студентов в мир детства будущего писателя, позволяют понять природу гоголевского юмора и его глубокой религиозности. В канву видеоповествования мы включили фрагменты художественного фильма по повести Гоголя «Ночь перед Рождеством» (режиссер Александр Роу). Яркие сцены рождественского колядования и народных гуляний оказывают сильное эмоциональное воздействие на учащихся.

Визуализация гоголевских текстов путем экранизации произведений писателя включает в себе огромный лингвокультурологический потенциал. Изобразительный и звуковой ряд позволяют учащимся осуществить «визуальный» перевод, облегчающий восприятие текста, несущего национально-специфическую информацию, передают дух и идейно-философское содержание произведения.

В разделе о петербургском периоде творчества Гоголя особое внимание уделяется тому новому видению города, которое было характерно для писателя. Образ северной столицы противоречив и контрастен: великолепным дворцам и сияющему огнями Невскому проспекту противопоставлены убогие холодные «углы», где ютятся «маленькие люди».

В канву видеоповествования органично вошли картины и городские зарисовки художников – современников писателя и фрагменты художественного фильма «Шинель» (режиссер Алексей Баталов).

Экранизация этой программной повести Гоголя позволяет учащимся представить нищий быт и весь трагизм отчаяния «маленького человека» Башмачкина, воссозданный средствами киноязыка. Проведение параллелей между словесными и визуальными образами повести и фильма дает возможность глубже проникнуть в психологию униженной и незащитной личности, понять гуманистический пафос Гоголя.

Последующий видеораздел и глава пособия посвящены пребыванию Гоголя в Италии. Годы жизни в Риме – это годы создания поэмы «Мертвые души», великой книги писателя. В ней причудливым образом соединилось великое и смешное, историческое и бытовое, мистическое и философское. Это произведение наиболее сложно для понимания иностранными учащимися. Поэтому в видеофильм включены фрагменты из телевизионной версии поэмы (режиссер Михаил Швейцер) и различные иллюстративные материалы, которые помогают лучше понять замысел автора и идейно-философское содержание поэмы. Предтекстовые задания к данной главе, представленные в пособии, знакомят учащихся с такими ментальными сущностями, как «душа», «честь», «совесть», «вера в Бога», «долг пред людьми и Богом». Кадры, в которых видны равнинные просторы, дорога и движущаяся бричка Чичикова, как бы символизируют основную мысль Гоголя – показать всю Россию, русскую жизнь, характеры и типы русского человека и, самое главное, показать русскую душу.

Заключительный раздел видеофильма и глава пособия посвящены последним годам жизни Н.В. Гоголя в Москве. Гоголь полюбил Москву с первой встречи. Еще молодым автором он был радушно принят выдающимися современниками-москвичами. «Москва мой дом», – писал он друзьям [3: 701].

Видеозарисовки показывают дом на Никитском бульваре, рядом с Арбатской площадью, где с 1848 года по приглашению графа А.П. Толстого поселился Гоголь. В двух отведенных ему комнатах первого этажа писатель работал над вторым томом поэмы.

Видеокамера следует по анфиладе комнат первого этажа, останавливаясь на символических предметах, например у конторки, за которой работал писатель, на «сундуке странствий» или камине, в котором был сожжен второй том поэмы. Всё здесь дышит памятью о Гоголе и той трагедии, которая произошла в ночь на 12 февраля 1852 года. Сопряжение закадрового текста и видеоряда создают эффект присутствия и погружения в атмосферу того тяжелого душевного кризиса, который пережил писатель, пытаясь донести до читателя свои мысли о возрождении русской души. Трагизм положения писателя усугублялся отрицательным отношением церкви к творчеству Гоголя, которая считала его произведения чисто светской литературой, а название поэмы «Мертвые души» противоречащим христианству.

Фильм завершается рассказом о камне Голгофа, который первоначально был поставлен на могиле Гоголя, а теперь лежит на могиле писателя XX века Михаила Булгакова, который был истинным учеником Гоголя. Он понял его странный, фантастический и одновременно реальный мир, его сатиру и его смех сквозь слезы, веру в Бога и в нравственное возрождение человека.

Занятие с использованием учебного пособия и фильма обычно завершает работу над темой и позволяет выполнить определенный аспект упражнений для повторения, активизации и закрепления пройденного материала. Заключительные слова видеофильма звучат как завершающий аккорд видеомузыкального рассказа об одном из гениев русской литературы: «...И долго еще определено мне... идти об руку с моими странными героями, озирать... жизнь сквозь видимый миру смех и незримые, неведомые ему слезы!.. В дорогу! В дорогу!» [1: 133].

Литература

1. Гоголь в воспоминаниях, дневниках, переписке современников. Полный систематический свод документальных свидетельств. Научно-критическое издание: в 3 т. М.: ИМЛИ РАН, 2013.

2. Гоголь Н.В. Полн. собр. соч. и писем: в 23 т. / подготовка текстов и комм. И.Ю. Винницкого, Е.Е. Дмитриевой, Ю.В. Манна, К.Ю. Рогова. М.: Наследие, 2001.
3. Гоголь Н.В. Собр. соч.: в 6 т. / вступ. ст. и комм.: Л.Н. Степанов. М.: Гос. изд-во худож. лит-ры, 1949–1950.
4. Манн Ю.В. Поэтика Гоголя. М.: Худож. лит-ра, 1988.

Винокурова Е.И., преподаватель
econom.cmo@yandex.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Vinokurova E.I., lecturer
Russia, Lomonosov Moscow State University

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

THE INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE TEACHING OF GENERAL SUBJECTS FOR FOREIGN STUDENTS

Аннотация

Междисциплинарный подход в преподавании гуманитарных дисциплин особенно актуален для обучения иностранных учащихся, для которых русский язык является неродным.

Abstract

An interdisciplinary approach to the teaching of the humanities is particularly relevant for the education of foreign students, for whom the Russian language is not native.

Ключевые слова: русский язык; лингвострановедческий подход; непрерывность, системность обучения.

Keywords: the Russian language; the lingvostranovedchesky approach; the continuity, the consistency of training.

На современном этапе повышаются требования к профессиональному образованию молодых специалистов, а следовательно, к уровню и качеству подготовки специалистов. В условиях нестабильной конъюнктуры рынка к молодому специалисту предъявляются всё более высокие требования: он должен не только иметь диплом, подтверждающий его образование, но и обладать набором различных компетенций. Это, в свою очередь, мотивирует студентов к получению разносторонних знаний: изучению иностранных языков, различных дисциплин, прохождению стажировок, в том числе и зарубежных, с целью получения новых знаний и повышения своего профессионального уровня. По данным Росстатистики, в России в 2015 году обучалось 240 тыс. иностранных студентов, в том числе 15 тыс. учились за счет федерального бюджета.

Образование – это инвестиции в человеческий капитал. Инвестиции в человеческий капитал дают его обладателю, как правило, в будущем более высокий доход. Для общества эти вложения обеспечивают длительный и интегральный экономический и социальный эффект [4: 437]. В современном мире языковому образованию отводится важная роль как фактору, превращающему человека в развитую личность и расширяющему его экономическую свободу [3: 10]. Знание иностранных языков, высшее образование и получение специальности повышают конкурентоспособность молодого

специалиста, его мобильность и увеличивают шансы найти достойную работу не только у себя в стране, но и за её пределами.

Поэтому на современном этапе в мире, с одной стороны, *спрос* на образовательные услуги растет, с другой стороны, в условиях рыночных отношений *предложение* на образовательные услуги также растет. В этом смысле можно говорить о возросшей конкуренции на рынке предложения образовательных услуг. Этот факт заставляет учебные заведения, в том числе высшие учебные заведения, повышать качество образовательных услуг, находить новые формы и методы преподавания.

Основополагающим в современном образовании студентов является не фрагментация знаний, а комплексный и системный подход. В Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В.Ломоносова накоплен огромный опыт в области преподавания русского языка как иностранного, а также разработаны программы по непрерывному и системному подходу к образованию иностранных студентов. В частности, для стажеров, приезжающих в Институт русского языка и культуры для изучения русского языка, подготовлены также программы по истории, литературе, культуре и географии России, а также различные спецкурсы, в том числе спецкурс по «Экономике России на современном этапе развития» как *междисциплинарный курс*. «Междисциплинарный подход в преподавании гуманитарных дисциплин особенно актуален для обучения иностранных студентов: он позволяет использовать страноведческие, исторические, географические знания для лучшего понимания особенностей экономики России через призму исторического и географического аспектов влияния климата, культурных, национальных особенностей и традиций разных народов, населяющих нашу страну» [1: 41]. Страноведческий, междисциплинарный аспекты в преподавании позволяют использовать как горизонтальные, так и вертикальные междисциплинарные связи. «Как правило, между дисциплинами существуют бинарные связи (иностраный язык – специальная дисциплина), однако активное использование в обучении информационных технологий позволяет более эффективно реализовать трех- и более компонентные взаимодействия между дисциплинами» [2].

Особенностью преподавания общеобразовательных дисциплин в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В.Ломоносова является то, что обучение проводится для студентов, русский язык для которых является иностранным. Второй особенностью является то, что основной целью приезда иностранных студентов в Россию является изучение русского языка, поэтому программа и методика преподавания общеобразовательных предметов имеют свои особенности и подчинены этой основной цели. Для ее достижения преподавание общеобразовательных предметов направлено на решение двух задач: расширить словарный запас иностранного студента по русскому языку, а также сформировать специальные языковые навыки в области экономики, понятийного аппарата, обучить *правильно и активно* его применять. Другой задачей, на наш взгляд, является расширение предметности преподавания общеобразовательных дисциплин за счет включения элементов других предметов, углубляющих познания студентов в русском языке, а также знания о России. Междисциплинарный подход в преподавании экономических дисциплин позволяет, с одной стороны, углубить и расширить знания в изучаемом предмете, а с другой стороны, дать студенту разносторонние знания. Такой подход был предложен в преподавании курса «Экономика России на современном этапе». Изучение русского языка иностранными студентами происходит на новом уровне. Обогащаясь новой предметной терминологией, происходит дальнейшее его изучение и «закрепление». Как междисциплинарный курс, «Экономика России на современном этапе развития» включает в себя основы экономики, географии и экономической географии, истории, культуры России. Такое гармоничное сочетание дисциплин при изучении курса позволяет наиболее полно раскрыть особенности *экономи-*

ческого развития регионов России, имеющих разные климатические условия, исторические, культурные, социально-экономические особенности, сложившиеся в результате длительного исторического эволюционного развития страны, но составляющие единое экономическое, историческое и культурное целое.

Очень важно объяснить иностранному студенту: какое значение имеет, например, климат для экономического развития страны. Почему большая часть населения проживает в европейской части страны. Рассказать об особенностях расположения природных ресурсов, находящихся на территории с тяжелым климатом в труднодоступных районах страны. Очень важно объяснить иностранным студентам, что современная структура экономики сложилась не сегодня, а формировалась исторически долгий период и под влиянием многих факторов, как экономических, так и политических. Огромное влияние на формирование современной экономики страны оказывали также и такие факторы, как традиции, культура, менталитет российских людей.

Учебный курс состоит из двух частей: «Национальная экономика» и «Региональная экономика» – и учебных пособий к ним. Знакомство с экономикой России начинается с общей характеристики страны (глава «Россия на карте мира»): геополитическое положение, размер территории, ресурсы и их расположение по территории страны, климатические особенности, экономический потенциал, роль и место России в мировой экономике. Студенты знакомятся с элементарными (базовыми) понятиями, категориями в области экономики. В программу изучения включены такие основополагающие темы, как собственность, формирование рыночных отношений, особенности переходного этапа в экономике России, валовой внутренний продукт и место России в мире по основным экономическим показателям, источники формирования бюджета, финансовая система России, международные экономические связи и Россия в международных экономических организациях.

Во второй части курса рассматриваются проблемы социально-экономического развития регионов России. В этом учебном пособии, как и в первом, для каждого урока есть наглядные материалы: фотографии, карты регионов, статистические сравнительные таблицы, а также данные по социально-экономическому развитию регионов. В конце учебного пособия есть словарь, схемы, таблицы, тексты для самостоятельного чтения и для работы на уроке. После каждого урока предлагаются вопросы к тексту, задания для самостоятельной работы.

Очень сложно объяснить иностранному студенту, находящемуся в теплой аудитории, что такое вечная мерзлота и почему там невозможно осуществлять экономическую деятельность, что не только нефть или газ являются национальными богатствами страны, но и культура, быт, национальные промыслы, традиции, которые создавались на протяжении веков многонациональным народом, населяющим нашу огромную страну. Учебные пособия «Национальная экономика» и «Региональная экономика» были дополнены мультимедийным курсом с использованием *видео- и музыкального материала* для того, чтобы более наглядно показать Россию и разнообразие ее регионов, жизнь разных народов, их культуру и самобытность, промыслы, специализацию разных регионов исходя из их природно-климатических особенностей, исторический аспект становления этих регионов. Этот видеоряд включает *экономический, страноведческий и культурологический аспекты*. Музыкальное сопровождение слайдов классическими произведениями русских композиторов, песнями коренных народов, проживающих в регионах страны, позволяет иностранному студенту лучше понять Россию с ее богатым наследием и расширить представление о ней.

В курсе активно отрабатываются навыки говорения, аудирования, а также письменной речи. Системность преподавания курса заключается в постоянном контакте препода-

давателей общеобразовательных предметов с преподавателями русского языка с целью повышения качества образовательного процесса и совершенствования процесса изучения иностранными студентами русского языка как иностранного. Русский язык является не самоцелью иностранных студентов, а средством, инструментом общения в диалоге культур [6: 18]. Язык способствует коммуникативному и социокультурному развитию студентов, которое «осуществляется за счет реализации лингвострановедческого подхода для усвоения языка в связи с иноязычной культурой: историей, литературой, архитектурой, нравами и бытом, образом жизни страны изучаемого языка» [5].

Таким образом, в процессе изучения курса «формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции происходит на основе взаимопроникновения и взаимодополнения лингвистических и коммуникативных навыков с профессиональными навыками» [5], а совершенствование форм обучения способствуют повышению конкурентоспособности института на рынке образовательных услуг.

Литература

1. Винокурова Е.И. Особенности методики преподавания экономических дисциплин иностранным студентам (на примере курса «Экономика России на современном этапе развития») // Вестник ЦМО МГУ. 2014. № 2. С. 40–46.
2. Добрынина О.Л. Междисциплинарный подход к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе. URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer27/278.pdf>
3. Евтушенко С.Я., Арсентьева Е.В. Иностранный язык как средство расширения профессиональной сферы общения студентов КНР // Молодой ученый. 2015. № 3. С. 953–956.
4. Романова Е.Б. Инвестиции в развитие человеческого капитала // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 74–1. С. 436–438.
5. Самсонова О.Б. Междисциплинарный подход к преподаванию французского языка при подготовке бакалавров в неязыковом вузе. URL: <https://www.hse.ru/data/2012/12/11/1300323826/самсонова%2012.pdf>
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000.

Ибрагим И.А., канд. филол. наук, доцент
ermolay@mail.ru

Россия, Ивановский государственный университет
Ibragim I.A., PhD in Philology, Associate Professor
Russia, Ivanovo State University

ИЗМЕНЕНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЛИТЕРАТУРА» В СООТВЕТСТВИИ С НОВЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ К РАБОТЕ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

CHANGING THE WORK PROGRAM ON THE SUBJECT "LITERATURE" IN ACCORDANCE WITH NEW REQUIREMENTS TO THE PREPARATORY FACULTIES

Аннотация

В данной статье речь идёт об изменениях в учебном плане и в рабочей программе по дисциплине «Литература», которые произошли в связи со вступлением в силу приказа № 1304 от 3

ноября 2014 года об утверждении требований к освоению дополнительных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке.

Abstract

In this article we are talking about changes in the curriculum and in the work program on the subject "Literature", which took place in connection with the entry into force of the order №1304 from November 3, 2014 on the approval of the requirements for the development of additional programs that provide training for foreign citizens and persons stateless to the development of vocational training programs in Russian.

Ключевые слова: гуманитарный профиль; русская литература; учебный план; рабочая программа.

Keywords: humanitarian profile; Russian literature; the curriculum; the work program.

С 2015–2016 учебного года вступил в силу приказ № 1304 от 3 ноября 2014 года об утверждении требований к освоению дополнительных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, который внёс существенные изменения в работу подготовительных структур.

Очевиден тот факт, что для современной высшей школы, прошедшей уже не один этап реформирования, действующий до недавнего времени Отраслевой стандарт (1997 г.) безнадежно устарел, и новый документ, регламентирующий работу структур довузовской подготовки, был необходим.

При общем анализе требований можно отметить, что они дали некую свободу в организации учебного процесса. Так, слушатель должен освоить дополнительную общеобразовательную программу в объёме 2376 академических часов, в том числе не менее 612 академических часов по программе, касающейся изучения русского языка; объём аудиторных часов должен составлять не менее 1008 академических часов; базовая часть включает в себя теперь четыре обязательных общеобразовательных дисциплины, часы на которые распределяются вузами самостоятельно.

К примеру, в Ивановском государственном университете, который осуществляет предвузовскую подготовку по гуманитарному, экономическому и естественнонаучному направлениям, рабочий план гуманитарного профиля на 2015–2016 учебный год составлен следующим образом (табл. 1).

Таблица 1.

Дисциплины	Количество ауд. часов	Форма итогового контроля по семестрам	
		1 семестр	2 семестр
Русский язык	624	экзамен	экзамен
Литература	152	зачёт	экзамен
История	96	зачёт	экзамен
Обществознание	56	зачёт	экзамен
Язык специальности	112	диф. зачёт	диф. зачёт
Введение в специальность	80		зачёт
Адаптационный курс	16	зачёт	
Межкультурная коммуникация	40		зачёт
Информатика (вв. курс)	48	зачёт	

Для сравнения приведём пример базовой части рабочего плана 2014–2015 года (табл. 2).

Таблица 2.

Дисциплины	Количество часов	Форма итогового контроля по семестрам	
		1 семестр	2 семестр
Русский язык	760	экзамен	экзамен
Литература	176		экзамен
История России	88		экзамен

Включение четвёртой дисциплины в базовую часть привело к уменьшению часов по другим дисциплинам. Но это не стало проблемой для вуза, так как объём материала в новых требованиях значительно уменьшен.

Остановимся на требованиях к общеобразовательной программе по дисциплине «Литература».

В новом документе значительно сокращён объём обязательного минимума содержания. Приведём сравнительную таблицу (табл. 3).

Таблица 3.

Обязательный минимум содержания (Отраслевой стандарт, 1997)	Требования к освоению доп. общеобразовательных программ (2014)
Фольклор.	Фольклор. Жанры фольклора.
Древнерусская литература X–XVII вв. «Слово о полку Игореве», «Хождение за три моря», «Повесть временных лет». Агиографическая литература.	Древнерусская литература.
Русская литература XVIII в. Творчество М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина, А.Н. Радищева, Д.Н. Фонвизина, Н.М. Карамзина.	Русская литература XVIII в.
Русская литература XIX в. А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Н.В. Гоголь, И.С. Тургенев, А.Н. Островский, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов.	Русская литература XIX в. Жизнь и творческий путь А.С. Пушкина, основные этапы. Лирика А.С. Пушкина (3–5 стихотворений по выбору). Роман «Евгений Онегин» (общее представление). Жизнь и творческий путь М.Ю. Лермонтова, основные этапы. Лирика (3–5 стихотворений по выбору). Роман «Герой нашего времени» (общее представление). Жизненный путь Н.В. Гоголя. Комедия «Ревизор». Повесть «Шинель». Жизненный и творческий путь И.С. Тургенева. Роман «Отцы и дети» (общее представление). Жизненный и творческий путь Ф.М. Достоевского. Роман «Преступление и наказание» (общее представление). Жизненный и творческий путь Л.Н. Толстого. Роман «Война и мир» (общее представление). Жизнь и творчество А.П. Чехова.

Основные направления в русской литературе начала XX в. А. Блок, А. Ахматова, В. Маяковский. Проза начала века. М. Горький, И.А. Бунин, А.И. Куприн. Русская советская литература. М. Горький, М.А. Булгаков, М.А. Шолохов. Литература ВОВ. А. Твардовский, К. Симонов, М.А. Шолохов.	Русская литература XX в. (общее представление).
Современная литература (общее представление). Основные направления в литературе последних десятилетий. Творчество Ф. Искандера, А. Битова, А.И. Солженицына.	—
Литература русского зарубежья.	—

Неоднократно обращалось внимание на перегруженность содержательной части по литературе, данной в Отраслевом стандарте. Рабочие программы, составленные на основании этого документа, практически были невыполнимы. В Требованиях к освоению дополнительных общеобразовательных программ даётся разумный перечень тем для изучения на этапе довузовского обучения. Представлены основные периоды развития русской литературы, предоставляется свобода выбора материала по ряду тем в зависимости от количества часов, отведённых вузом на дисциплину; обозначен перечень материала по литературе XIX в.

Есть изменения в требованиях к умениям по дисциплине. Сравним документы (табл. 4).

Таблица 4.

Отраслевой стандарт (1997)	Требования к освоению доп. общеобразовательных программ (2014)
В результате освоения дисциплины обучающийся должен уметь: - читать адаптированные художественные и учебные тексты по литературе; - пересказать прочитанный, воспринятый на слух учебный текст, ответить на вопросы по тексту; - построить монологическое высказывание по изученной теме с опорой на план, вопросы; - принять участие в диалоге, в беседе по изученной теме; - понять на слух монологическую и диалогическую речь на литературную тему; - записать содержание воспринимаемой на слух информации на литературную тему;	- использовать литературоведческую терминологию; - назвать и кратко охарактеризовать основные разделы науки о литературе; - назвать особенности фольклора и древнерусской литературы, назвать и дать определение жанров; - охарактеризовать русскую литературу XVIII в., назвать фамилии выдающихся русских писателей, рассказать о значении их творчества; - охарактеризовать русскую литературу начала XIX в., назвать фамилии выдающихся русских писателей, рассказать о

- конспектировать учебно-научный текст по литературе; - изложить письменно собственное высказывание на заданную литературную тему.	значении их творчества, основных событиях жизни писателя, разных периодах его творчества, передать основное содержание поэтического произведения; дать общую характеристику прозаического произведения; рассказать о его идейно-художественном своеобразии; указать основные темы, проблемы, назвать главных героев; - дать характеристику разнообразным направлениям в русской литературе XX в.

Новый документ ориентирует на формирование умений по дисциплине, но без учёта языковых навыков. Это значительно упрощает работу преподавателя, цель которого теперь передать знания (информацию) по предмету, но в значительной степени усложняет работу студента, который пришёл на подготовительный факультет прежде всего за знаниями по языку.

Ещё одно расхождение в документах настораживает. В Отраслевом стандарте были чётко обозначены требования к языковым знаниям и речевым умениям по общеобразовательным дисциплинам, а именно – выпускник должен был владеть следующими языковыми знаниями:

- базисной терминологией дисциплины;
- языковыми конструкциями, характерными для языка дисциплины.

А также должен был обладать следующими речевыми умениями по видам речевой деятельности на языковом материале общеобразовательной дисциплины.

Чтение:

- прочитывать учебно-научный текст по дисциплине и понять его содержание, отдельные факты, положения, логические и причинно-следственные связи между ними;
- читать со скоростью 40–50 слов в минуту при изучающем чтении учебно-научного текста.

Слушание (аудирование):

- понять на слух основное содержание и отдельные факты, положения и связи между ними в учебном материале по предмету.

Говорение:

- отвечать по изученной теме;
- передавать содержание прочитанного или прослушанного учебно-научного текста с опорой на план, вопросы, наглядность (таблицы);
- говорить со скоростью речи 50–80 слов в минуту.

Письмо:

- записать (законспектировать) основное содержание учебно-научного текста, предъявленного в устной или письменной форме, с использованием принятых сокращений и символики.

В новом документе этих требований нет. Языковая подготовка на общеобразовательных предметах не предусмотрена. Это большой недостаток документа.

Таким образом, новые требования ориентируют преподавателей-предметников на качественно иную работу по общеобразовательным дисциплинам, так как изменена цель обучения этим дисциплинам. И на наш взгляд, такой подход к преподаванию меняет саму суть работы подготовительных структур, так как акцент с изучения языка переносится на знание определённой информации по тому или иному предмету.

Кастелина И.П., канд. истор. наук, доцент
Ikastelina@yandex.ru

Конюхова Е.С., канд. филол. наук, доцент
Stanislavovna2@yandex.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Kastelina I.P., PhD in History, associate professor
Konyuhova E.S., PhD in Philology, associate professor
Russia, Lomonosov Moscow State University

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ-ГУМАНИТАРИЕВ НА ПРИМЕРЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ИСТОРИЧЕСКИХ ТЕМ И ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.С. ПУШКИНА

INTERDISCIPLINARY COOPERATION IN THE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS IN THE HUMANITIES ON THE EXAMPLE OF THE RELATIONSHIP OF HISTORICAL THEMES AND WORKS OF PUSHKIN

Аннотация

В статье рассматривается возможность междисциплинарного взаимодействия преподавателей истории России и русской литературы при обучении иностранных студентов гуманитарной направленности. На примере тем курса истории и произведений А.С. Пушкина авторы показывают, что такое взаимодействие не только возможно, но и необходимо, так как способствует интенсификации учебного процесса.

Abstract

The article considers the possible interaction between the teachers of Russian History and Literature in an education course for foreign students of humanitarian studies. The authors show the examples of such interaction on the basis of some historical themes and works by A.S.Pushkin. This sort of work can be an effective method of intensification of teaching.

Ключевые слова: история; литература; междисциплинарное взаимодействие; эффективность.

Keywords: History; Literature; interaction; interdisciplinary; effective.

Сегодня много говорят о возможных путях интенсификации обучения иностранных учащихся. Одним из таких методов является взаимодействие преподавателей дисциплин гуманитарного профиля в учебном процессе. В данной статье мы остановимся на возможных вариантах такого сотрудничества при изучении истории России и русской литературы. В ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова эти предметы, в соответствии с программой подготовки студентов гуманитарного профиля довузовского этапа обучения, изучают иностранцы, которые готовятся поступать на факультеты журналистики, филологии, перевода, искусствоведения и некоторые другие. Предметы вводятся одновременно, и преподаватели, работающие в одной группе, могут координировать свои программы с учётом материала обеих дисциплин. Так, изучение темы «Принятие христианства князем Владимиром» на уроках истории совпадает с изучением древнерусской литературы, в частности – с рассказом о появлении славянской азбуки, первых летописей и житий.

Немаловажный момент в совместной работе преподавателей разных дисциплин – их регулярное взаимодействие, обсуждение планов и программ; коллеги должны

быть в курсе, что уже изучили и что «проходят» в данное время их студенты. На своих уроках преподавателям следует обращать внимание студентов на то, что данная информация уже была представлена на предыдущем уроке по другому предмету. Надеяться на то, что каждый студент сам может вспомнить и сравнить информацию, полученную на разных уроках, к сожалению, не приходится. Подобное обращение к материалу других предметов не только способствует лучшему запоминанию фактического материала, но и ещё раз заставляет студентов вспомнить лексику, которую они уже изучали, но не усвоили полностью. Этот фактор имеет огромное значение в процессе обучения иностранному языку в условиях ограниченного времени. Повторить слово или словосочетание, увидеть его использованным в другой конструкции, в другом контексте – это один из способов запоминания и усвоения лексического материала.

Общеизвестный факт, что знакомство с историческими событиями облегчает понимание литературных произведений и русской культуры в целом. Задача преподавателя заключается в том, чтобы расширить творческий потенциал студента. Для этого важно использование разных методик. Так, на уроках истории естественно преобладает научный подход и научный стиль изложения. На занятиях по литературе пробудить интерес учащихся можно путем вовлечения их в ситуацию, предложив им представить себя одним из персонажей той эпохи. Возможно, это позволит им лучше оценить исторические события и деятельность правителей.

Мы не будем останавливаться на всех возможных исторических и литературных темах, которые могут стать основами для междисциплинарного взаимодействия. Но непосредственно обратимся к творчеству А.С. Пушкина и его историческим сочинениям («Борис Годунов», «Арап Петра Великого», «Полтава», «Медный всадник», «Капитанская дочка»), которые могут использоваться преподавателями-историками при изучении таких тем, как:

- Смутное время (Борис Годунов);
- Пётр I;
- Екатерина II (восстание Пугачёва);
- восстание декабристов.

Историзм – одна из главных особенностей реалистического творчества А.С. Пушкина. В своих произведениях он делал исторические вставки, а иногда и все произведение посвящалось какому-либо историческому лицу или событию, например Борису Годунову, Пугачёву, Петру I. Писателем была проделана огромная работа по сбору и изучению материала, связанного с этими героями русской истории. Он посещал архивы, ездил по местам, где происходили важные исторические события, встречался с разными людьми.

Изменить порядок тем историк не может, поэтому невозможно говорить о синхронном изучении схожих тем на уроках по разным предметам. Но всё же использовать такой метод, как предварительное знакомство с материалом или ссылка на уже изученное в другом контексте, – это очень плодотворный подход к обучению, и не только иностранцев.

Начнём с Бориса Годунова. Историки изучают тему «Смутное время» раньше, это четвёртая тема в основном учебнике по истории России. Тема трудная по фактическому материалу и по лексике, так как связана с экономическими и общественно-политическими проблемами, которые основаны на почти детективном сюжете. Историк всегда упоминает Пушкина и его оценку событий и главных исторических деятелей в произведении «Борис Годунов». В зависимости от подготовленности группы и общего уровня владения русским языком преподаватель может использовать и строки великого поэта, где он описывает деятельность Бориса Годунова и отношение к нему народа:

Бог насылал на землю нашу глад,
Народ завыл, в мученьях погибая;
Я отворил им житницы, я злато
Рассыпал им, я им сыскал работы –
Они ж меня, беснуясь, проклинали!
Пожарный огонь их дома истребил,
Я выстроил им новые жилища.
Они ж меня пожаром упрекали! [4]

Историки до сих пор не решили вопрос, был ли Борис Годунов убийцей царевича Дмитрия. Студентам, безусловно, интересно, что Пушкин считал Годунова виновным в этом преступлении. Он изобразил царя Бориса как правителя мудрого, стремившегося снискать народную любовь. Получив власть ценой преступления, он надеется употребить её во благо государства и искупить свой грех убийства. Но всё напрасно:

Я думал свой народ
В довольствии, во славе успокоить,
Щедротами любовь его снискать –
Но отложил пустое попеченье... [4]

Пушкин морализирует: зло не может породить добро и должно быть наказано:
И не уйдешь ты от суда мирского,
Как не уйдешь от божьего суда. [4]

Очень благодатная тема для взаимодействия гуманитарных дисциплин – Пётр I и его время. Это один из наиболее известных исторических деятелей России. Студенты всегда с интересом воспринимают информацию о его жизни, его деятельности как великого реформатора. Но если различные исторические факты подкрепить пушкинскими строками и пушкинским мнением о том времени, усвоение темы может стать более эффективным.

На уроках литературы рассматривается ряд поэтических произведений А.С. Пушкина, таких как «Полтава», «Медный всадник». В них автор даёт оценку личности царя Петра, его правлению, реформам и их результатам.

Как любой великий правитель, Пётр не был однозначной фигурой в русской истории. Говоря о его реформах, преподаватель-историк всегда отмечает позитивные и негативные результаты его деятельности в жизни общества. Интересно, что и Пушкин прекрасно отразил эти разные качества великого правителя в своих произведениях.

В его первых произведениях о Петре отношение А.С. Пушкина к царю позитивное, в его поэтических настроениях преобладает «вера в славу и добро» для России. Однако исторический взгляд поэта на личность Петра всегда объективен. Он обращает внимание читателей не только на «начало славных дел Петра», на его стремление «сеять просвещение», но и на мятежи и казни стрельцов во время начала правления и жестокость Петра:

Начало славных дней Петра
Мрачили мятежи и казни. [5]

В поэме «Полтава» Петр I предстаёт как истинный герой и защитник отечества:
Тогда-то свыше вдохновенный
Раздался звучный глас Петра:
«За дело, с богом!»
Далече грянуло ура:

Полки увидели Петра.
И он промчался пред полками,
Могущ и радостен как бой. [5]

В поэме «Медный всадник» Пушкин показывает Пётра как правителя, стремившегося преобразовать Россию любой ценой. Он строит новую столицу, которая должна стать символом новой России:

Отсель грозить мы будем шведу,
Здесь будет город заложен
На зло надменному соседу.
Природой здесь нам суждено
В Европу прорубить окно,
Ногою твердой стать при море. [6]

Но при этом в поэме Пётр показан как правитель, который не задумывается о судьбах людей и во главу угла ставит интересы не народа, а государства. Вот каким предстает здесь Пётр:

Ужасен он в окрестной мгле!
Какая дума на челе!
Какая сила в нем сокрыта!
А в сем коне какой огонь!
Куда ты скачешь, гордый конь,
И где опустишь ты копыта?
О мощный властелин судьбы!
Не так ли ты над самой бездной
На высоте, уздой железной
Россию поднял на дыбы? [6]

При изучении темы «Поэма Пушкина “Медный всадник”» преподаватель постоянно обращается к таким понятиям, как реформатор, реформа, преобразования и т. д., что позволяет глубже освоить терминологию и активизировать творческие и понятийные возможности учащихся.

Говоря о Екатерине II, невозможно не остановиться на пугачёвском восстании. Надо заметить, что иностранным учащимся всегда трудно запомнить в кратком курсе истории даже те немногие имена, которые есть в текстах. Пугачёв – это один из тех исторических деятелей, которому посвящено всего лишь несколько слов в современных учебниках для иностранцев. Но когда историк упоминает произведение Пушкина «Капитанская дочка», которое изучается на уроках литературы, отношение к Пугачёву сразу меняется. Из абстрактного «руководителя крестьянской войны» он становится «знакомым» народным героем, а события уже рассматриваются «через» пушкинский текст и его трактовку.

Пушкина привлекает фигура мятежного Пугачёва. Он, как настоящий учёный, провел колоссальную работу по сбору материала о Пугачёве, и в результате были написаны два произведения: «История Пугачёва» и «Капитанская дочка». Как и в отношении других исторических деятелей, Пушкин, описывая Пугачёва, верен «истине исторической». Образ вождя народного восстания предстает без всяких прикрас, во всей его суровой исторической реальности. Он беспощаден по отношению к тем, кого он вправе считать своими врагами. Но ему присуще и чувство справедливости, он вступает за всех слабых, обездоленных, обиженных. И все это – отнюдь не поэтический вымысел. Именно таким воспринимал Пугачёва народ.

В период работы над «Историей Пугачева» и «Капитанской дочкой» Пушкин особенно много размышлял над проблемой народного, крестьянского восстания. Сегодня часто можно услышать пушкинскую фразу: «Не приведи бог видеть русский бунт, бессмысленный и беспощадный!», в которой Пушкин будто бы выразил своё неприятие крестьянского восстания. Да, восстание было беспощадным и жестоким. Бессмысленным в том отношении, что это – неуправляемая страшная стихия, лишенная строгой организации и определенных целей, хорошо продуманных действий. Но оно не было напрасным и имело смысл для исторических судеб России. Сам поэт-историк доказывает это: «Нет зла без добра: Пугачевский бунт доказал правительству необходимость многих перемен, и в 1775 году последовало новое учреждение губерниям. Государственная власть была сосредоточена; губернии, слишком пространные, разделились; сообщение всех частей государства сделалось быстрее, etc.» [1]. Таким образом, и преподаватели истории, и литераторы могут найти в этой теме много общих вопросов для изучения на своих уроках.

Ну и ещё одна тема, которая связана с Пушкиным, – это восстание декабристов. Историки изучают её позже литераторов, и большинство студентов в общих чертах знакомо с событиями того времени. Историк у остается только наполнить содержание общественно-политическими терминами и понятиями, такими как «монархия», «республика», «конституция», «равноправие» и т. д. Но вместе с тем можно и добавить немного лирики. Говоря о ссыльных декабристах, в группах «сильных» студентов можно прочитать послание Пушкина в Сибирь.

Великий Пушкин, будучи глубоко убежден, что историческое развитие прогрессировало в самой своей основе, непоколебимо верил в то, что самодержавно-крепостнический строй в конце концов непременно падет и дело свободы, дело, за которое погибли его друзья декабристы, неизбежно восторжествует на «обломках самовластия».

А.С. Пушкин, конечно, самый великий, но не единственный писатель, произведения которого могут стать основой для совместной работы преподавателей гуманитарных дисциплин (см., напр., [2; 3]). Главное – помнить, что, обращаясь к творчеству известных писателей России XIX–XX веков, преподаватель-историк не только предлагает материал по русской культуре, но и «очеловечивает» историю и исторических деятелей. А эмоциональный и красочный контекст – это наиболее эффективный путь к усвоению материала.

Литература

1. А.С. Пушкин как историк. URL: <http://lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0137591>
2. Конюхова Е.С., Винокурова ЕИ. Экономические понятия в произведениях Ф.М. Достоевского и их интерпретация для иностранной аудитории // Сб-к мат-лов IV Междунар. науч.-метод. конф. «Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся», 28–30 января 2016 года, Воронежский гос. ун-т. Т. 4. Воронеж: Научная книга, 2016. С. 284–290.
3. Конюхова Е.С. Экономические термины в шедеврах русской литературы // Русское культурное пространство. Сб-к мат-лов XVI Междунар. науч.-практ. конф. Вып. 4. В 2 т. Т. 2 М.: Перо, 2015. С. 260–263.
4. Пушкин А.С. «Борис Годунов». URL: <http://ilibrary.ru/text/465/p.1/index.html>
5. Пушкин А.С. Поэма «Полтава». URL: <http://ilibrary.ru/text/447/p.1/index.html>
6. Пушкин А.С. Поэма «Медный всадник». URL: <http://ilibrary.ru/text/451/p.1/index.html>

Кольовска Е.Г., канд. пед. наук, доцент
egkol@rambler.ru

Кульгавчук М.В., канд. филол. наук, доцент
kulgavchukmv@mail.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Kolovska E.G., PhD in Pedagogy, Assistant Professor
Kulgavchuk M.V., PhD in Philology, Assistant Professor
Russia, Lomonosov Moscow State University

ПРОГУЛКИ ПО БУЛЬВАРНОМУ КОЛЬЦУ: МОСКВОВЕДЕНИЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

WALKS ALONG THE BOULEVARD RING: MOSCOW STUDIES FOR FOREIGN STUDENTS

Аннотация

В статье описывается опыт создания учебных материалов, тема которых связана с прогулками по московским бульварам. Дается образец текста, приводятся примеры предтекстовых и после-текстовых упражнений, анализируются различные возможности использования посвященных данной теме материалов при обучении иностранцев.

Abstract

The article describes the experience of creation of learning materials. The topic of these materials is connected to the walks along Moscow boulevards. The article gives the model of the text, examples of different reading tasks and analyzes various possibilities of usage of these materials for teaching foreigners.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; московские бульвары; задания и упражнения.

Keywords: Russian as a foreign language; Moscow boulevards; tasks and exercises.

Для большинства иностранных студентов обучение в России даёт возможность не только получить желаемое образование, выучить русский язык, но и погрузиться в мир русской культуры, ценность которой становится ощутима именно в стране изучаемого языка. Разнообразные экскурсии, посещение музеев, парков, осмотр исторических достопримечательностей, безусловно, помогают студентам приблизиться к пониманию духовного облика страны, характера народа. Разумеется, немалую роль здесь играет знакомство с русской культурой на уроках русского языка, изучение предметов гуманитарного цикла: истории, литературы. Степень приобщения студентов к миру русской культуры зависит от многих факторов, здесь играют роль психологические, возрастные особенности, интеллектуальный уровень обучаемого. Нам представляется полезным использование разработанных авторами данной статьи обучающих материалов, которые дают студентам возможность самостоятельно или же под руководством преподавателя приобщиться к миру русской культуры, «шагая по Москве». Описываемая часть пособия знакомит студентов с московским Бульварным кольцом, каждому из бульваров посвящена отдельная глава (о принципах создания пособия, разработки материалов подробно см., напр., [2]). Хотелось бы отметить, что именно эта часть московского центра, являющаяся исторической границей Белого города, может при необходимости служить и прекрасным иллюстративным материалом к изучаемым студентами курсам русской истории и

литературы, создавая ощущение сопричастности к тем историческим событиям, которые происходили здесь в весьма отдалённые времена. Ведь именно здесь, на Бульварном кольце, стоят (или до недавнего времени стояли) особняки, в которых бывали Пушкин, Лермонтов, Гоголь, позднее – Тургенев и Толстой. Многие связывает бульвары с литературной жизнью XX века – с именами Маяковского, Есенина, Пастернака, Платонова. Здесь жили композиторы – Сергей Рахманинов и Рейнгольд Глиэр. Но память о прошлом связана и с другими домами, почти каждый из них имеет свою историю и судьбу. Иностранец, обладающий хотя бы общими представлениями об истории России, может оценить и чудом уцелевшие здания монастырей, Петровского и Рождественского, сохранившиеся в пределах этого района Москвы. Конечно, застройка бульваров весьма разнообразна, на каждом из них могут находиться рядом дома разных эпох, относящиеся к весьма несхожим архитектурным стилям: классицизм, модерн и конструктивизм мирно соседствуют здесь друг с другом, но, как известно, в этом и проявляется самобытность столицы.

В данной работе мы обращаемся к Петровскому бульвару, рассказ о котором и предлагается студентам в виде учебного текста, знакомящего не только с архитектурным обликом, но и с тем, что можно назвать «историко-литературной составляющей». В основе описываемого урока текст, упражнения – предтекстовые и послетекстовые. Последние направлены как на контроль понимания, закрепление новой лексики, так и на отработку грамматических навыков. Но всё-таки основная задача предлагаемого материала намного шире: нам представляется весьма важным то, что заочная прогулка по одному из московских бульваров может мотивировать студентов к тому, что им захочется пройти по бульвару, найти интересные для них (а интересы могут быть различны) дома, почувствовать себя частью московской жизни и русской истории, прикоснувшись к ней.

Предлагаемый текст может использоваться на занятиях со студентами, уровень владения русским языком которых приближен к Первому сертификационному. Предполагается, что в ряде случаев текст может быть дан в качестве материала для самостоятельной работы, который позволит сделать прогулки по Москве более насыщенными и интересными.

В тексте встречаются имена известных деятелей русской науки и культуры, русских царей. Конечно, не все из них могут быть известны студентам. Мы полагаем, что вынесение этих имён в качестве предтекстового материала вряд ли целесообразно, так как в самом тексте присутствует минимальная информация об А.И. Герцене, В.Н. Татищеве, С.В. Ковалевской, А.П. Чехове, А.М. Горьком. При этом имена русских царей, упоминаемые в тексте, «оживляют» те исторические сведения, которые должны были появиться у студентов, отчасти знакомых с основными событиями русской истории. Разумно познакомить обучаемых со словами, которые могут затруднить восприятие текста: *митрополит, святой (сущ.), причислить к лику святых, молитва, первенец, династия*. Особое внимание следует уделить предтекстовой работе с глаголами: *возникнуть, возвести, раскинуться, преграждать, сотрудничать, сохраниться, одобрять, обожать, располагаться, попробовать*. Стоит также обратить внимание обучаемых на специфику употребления кратких страдательных причастий: *расположен, возведён, связан, построен, передан* – и предложить определить, от каких глаголов образованы эти формы. Некоторые лексические единицы могут стать предметом словообразовательного анализа: *первоначальный, противоположный, хлебосольный*. Работа с этими словами способствует развитию языковой догадки, развивает аналитические способности.

Петровский бульвар

Петровский бульвар, Петровские ворота, Петровка – все эти названия возникли благодаря Высоко-Петровскому мужскому монастырю.

Если вы прошли до конца Страстной бульвар, то перед вами площадь Петровских ворот. Высоко-Петровский монастырь, если смотреть со стороны площади Петровских ворот, расположен справа, на углу между Петровкой и Петровским бульваром. Этот монастырь носит имя митрополита Петра, основавшего его в 1315 году. Многие монастырские здания связаны также с именем другого Петра – русского царя Петра I (1672–1725). Монастырь был любимым местом для молитвы членов семьи Нарышкиных, в том числе Натальи Кирилловны Нарышкиной (1651–1694). Она стала женой второго русского царя из династии Романовых – Алексея Михайловича (1629–1676) и матерью будущего императора. Возможно, именно в честь любимого святого Наталья Кирилловна назвала своего первенца Петром, ведь это имя не встречалось раньше ни у Романовых, ни у Нарышкиных. Впоследствии по указанию Петра I был возведён ряд новых монастырских строений. О драматических событиях русской истории, связанных с монастырём, об особенностях его архитектуры можно узнать на экскурсиях, которые проводятся в монастыре (вход со стороны улицы Петровка; официальный сайт – <http://vrmon.ru/>).

Интересно, что, стоя на площади Петровских ворот, вы не увидите сам Петровский бульвар. Вход на него преграждает дом, как будто и нет впереди никакого бульвара. Это одно из немногих зданий, сохранившихся на Бульварном кольце в тех местах, где в конце XVIII – начале XIX века по указу императора Павла I (1754–1801) у бывших московских ворот были построены гостиницы. Правда, узнать творение архитектора В.П. Стасова в этом здании нельзя: с тех пор оно много раз перестраивалось, и от его первоначального облика не осталось ничего.

Если же, стоя на площади, посмотреть налево, то виден ряд уходящих вдоль бульвара трёхэтажных домов, выкрашенных в разные цвета. В доме номер 5 жил выдающийся композитор Рейнгольд Глиэр (1874–1956). Имя этого человека хорошо известно профессиональным музыкантам. Он трижды становился лауреатом самой престижной в Советском Союзе Сталинской премии, но и сегодня его оперы и балеты идут в различных музыкальных театрах.

Скромный двухэтажный дом под номером 4 был построен в 1926 году кооперативом «Жилище – трудящемуся». А следом за ним широко раскинулась городская усадьба XVIII века. Когда-то она принадлежала внуку первого русского историка – Василия Никитича Татищева (1686–1750), и однажды здесь побывал на балу император Павел I (1754–1801). С 1897 по 1904 год в одном из зданий усадьбы находилась редакция газеты «Курьер», с которой сотрудничали известные русские писатели А.П. Чехов и А.М. Горький.

На противоположной стороне бульвара отсюда виден стоящий чуть в глубине небольшой особняк. В этом доме родилась Софья Ковалевская (1850–1891) – первая в мире женщина-учёный в области математики и астрономии. Тогда в России женщинам не разрешалось ни учиться в высших учебных заведениях, ни преподавать в них. Чтобы получить образование, Софья уехала в Германию, а потом работала в Швеции, в Стокгольмском университете. В 1850-е годы отец Софьи продал дом врачу П.Л. Пикулину. В Москве считалось, что лучше Пикулина никто не может поставить больному верный диагноз. Многие известные люди были не только пациентами Пикулина, но и желанными гостями в его хлебосольном доме. Пикулин дружил с А.И. Герценом и даже ездил к нему в Лондон. Возможно, именно из-за этой дружбы ему пришлось оставить ра-

боту в клинике Московского университета: власть не одобряла дружеские отношения с «государственным преступником». А ещё доктор Пикулин обожал собак. Их у него было множество, и громкий лай из садика перед домом часто мешал спать другим обитателям бульвара и окрестных переулков.

Дойдя по правой стороне Петровского бульвара до поворота в Крапивенский переулок, нельзя не заметить прямо перед собой длинный трёхэтажный дом. У него очень нарядный вид благодаря орнаменту из разноцветных кирпичей. Этот дом построен в конце XIX века для представительства константинопольского патриарха в Москве. Тогда же представительству была передана и известная с XVII века церковь Сергия Радонежского – её можно увидеть, если заглянуть дальше в переулок.

Участок Петровского бульвара, занятый домами 12–14, во второй половине XIX века купили русский купец Яков Пегов и французский кулинар Люсьен Оливье. Здесь располагались бани, гостиница и – в здании в конце бульвара, на углу с Неглинной улицей, – знаменитый ресторан «Эрмитаж». До революции 1917 года это был один из самых популярных в Москве ресторанов. А имя французского повара стало в России бессмертным благодаря изобретённому им салату. Этот салат во всём мире называют «русским», а в России – «оливье». Но за полтора века рецепт салата сильно изменился, и Оливье был бы очень удивлён, попробовав его сейчас.

Петровский бульвар заканчивается у Трубной площади. Раньше здесь стояла башня без ворот, через которые можно было бы войти в город. В толстой стене было только закрытое решёткой отверстие для реки Неглинной, притока Москвы-реки. В народе это отверстие называли «трубой», а в 1817 году речка была заключена в настоящую трубу – подземную. Вас уже не удивляет, что вход на следующий бульвар кольца закрывает здание, – здесь, как и на Петровском бульваре, тоже раньше стояла гостиница, и за два столетия её облик тоже изменился до неузнаваемости. И, как и Петровский, этот бульвар, Рождественский, тоже получил своё название благодаря расположенному в его начале монастырю Рождества Богородицы. Но об этом вы узнаете на следующей прогулке.

Завершающим этапом работы над текстом должны стать послетекстовые упражнения, направленные как на осуществление контроля понимания предложенного материала, так и на отработку грамматических навыков. В тексте используются различные виды сложных предложений, понимание которых требует от студентов определённых усилий. Студентам, владеющим русским языком на достаточно высоком уровне, могут быть предложены упражнения на трансформацию простых предложений в сложные и наоборот. Ниже предлагается пример подобного задания.

Передайте данную информацию в виде простого предложения, используя образец:

Благодаря тому, что на доме есть орнамент из разноцветных кирпичей, у него очень нарядный вид. – Благодаря орнаменту из разноцветных кирпичей у дома очень нарядный вид.

Имя французского повара стало в России популярным благодаря тому, что он изобрёл знаменитый салат оливье. –

Рождественский бульвар получил своё название благодаря тому, что в его начале расположен Рождественский монастырь. –

Степень восприятия информации может проверяться и с помощью конкретных вопросов, связанных с той или иной микротемой текста:

Как звали мать Петра I?

Имена каких русских царей вы встретили в этом тексте?
Какой русский царь приказал построить гостиницы у бывших московских ворот?
Имена каких известных людей связаны с усадьбой XVIII века, которая находится на Петровском бульваре?
Кто такой Глиэр?
Что вы узнали о Софье Ковалевской? Какой дом на Петровском бульваре связан с именем этой женщины?
Какова история самого известного русского салата – оливье?
Почему площадь, которой заканчивается Петровский бульвар, называется Трубной?

Данный текст сопровождается картой, изучение (и обсуждение) которой даёт преподавателю возможность отработать такие сложные грамматические темы, как выражение пространственных отношений, употребление глаголов движения, числительных. Работа с картой позволяет придать уроку более творческий характер, при этом задания с опорой на неё разрабатываются в формате популярного в молодёжной среде квеста – ролевой игры, имеющей в своей основе образовательные, развивающие задачи. В этом случае урок становится прогулкой не только в пространстве, но и во времени. Темы квеста могут быть различны, например: «Обед в ресторане “Эрмитаж”», «Интервью с Софьей Ковалевской». Авторами отдельных заданий могут быть не только преподаватели, но и студенты: после прочтения текста им предлагается самостоятельно найти в Интернете информацию, связанную с Петровским бульваром и прилегающими к нему улицами, представить её в виде сообщений или системы заданий для других студентов. Такой урок позволяет смоделировать различные ситуации общения, разыграть диалоги, способствующие развитию навыков говорения и аудирования. Студенты, которые уже хорошо ориентируются в схеме московского транспорта, могут «посоревноваться», задавая друг другу вопросы о том, как добраться до того или иного места, или выступить в роли экскурсоводов. Для тех, кто не очень уверенно чувствует себя в столице, предлагаемый материал становится своеобразным толчком, который позволит погрузиться в мир русской культуры, литературы и истории.

Литература

1. Бродский Я.Е. Москва от А до Я: Памятники истории, зодчества, скульптуры. М.: Московский рабочий, 1994.
2. Кольовска Е.Г., Кульгавчук М.В. Принципы отбора материала при составлении текстов к пособию «Я шагаю по Москве» // Слово. Грамматика. Речь: Мат-лы VI Междунар. науч.-практ. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания рус. яз. как иностранного»: Москва, филол. фак-т МГУ имени М.В. Ломоносова, 26–28 ноября 2015 г.: Вып. XVI. М.: МАКС Пресс, 2015. С. 295–297.
3. Петровский бульвар. [Электронный ресурс]. URL: http://www.moscow.org/moscow_encyclopedia/51_petrovsky_boulevard.htm
4. Федосюк Ю.А. Москва в кольце Садовых. М.: Московский рабочий, 1983.

Кудрявцев Е.В., ст. преподаватель
briginalena@hotmail.com

Попова Н.К., ст. преподаватель
zorra01@yandex.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Kudryavtsev E.V., senior lecturer

Popova N.K., senior lecturer

Russia, Lomonosov Moscow State University

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФИЛЬМЫ И СКАЗКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

RUSSIAN FEATURE FILMS AND FAIRY TAILS FOR FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE AS A COMPONENT OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE LESSONS

Аннотация

Рассматриваются особенности работы с художественными фильмами в иностранной аудитории: трудности при просмотре, подготовка к просмотру (объяснение лексики, традиций, сюжета).

Abstract

Russian feature films for foreign students: comprehension difficulties; analysis before watching (vocabulary, mode of life and plot explanations).

Ключевые слова: фильмы на русском языке; русские сказки; словарный запас; культура; традиции; жизненный уклад; русский язык.

Keywords: Russian fairy tails; Russian films; vocabulary; culture; traditions; the mode of life; Russian language.

Аудиовизуальные средства обучения давно и прочно заняли свое место в методике преподавания РКИ и других предметов студентам-инофонам. Из опыта психолингвистики известно, что «образное» восприятие информации намного эффективнее традиционного «текстуального», так как слуховая и зрительная память играют ведущую роль в овладении любым иностранным языком, что, кстати, подтверждается практикой интенсивного метода обучения.

Аудиовизуальным средствам обучения присуща универсальность, так как их можно использовать на всех этапах обучения: от элементарных учебно-разговорных конструкций на начальном этапе до понимания и овладения живой разговорной речью на продвинутых. Из всего разнообразия аудиовизуальных средств обучения, как говорил классик, «важнейшим является кино». Причём речь идет не об учебных разработках, а об аутентичных или оригинальных кинофильмах, например экранизациях произведений классической русской литературы и русских народных сказок. В данной статье хотелось бы обратить внимание на сказки, экранизированные в советское время, т. е. режиссеры, художники по костюмам и консультанты: фольклористы, историки, этнографы – работали более ответственно с инвентарём, бутафорией и артефактами, да и артефактов в 60–70 годы было гораздо больше, чем сейчас.

Сказка является самым распространенным и любимым жанром устного народного творчества в культуре каждого народа. Несмотря на своё фантастическое содержание, сказка достаточно реально описывает быт, традиции, обряды, ежедневную дея-

тельность, присущие определённому этносу, выражает национальное мировоззрение, помогает понять менталитет.

Фильмы-сказки представляют собой почти универсальный межпредметный учебный материал, позволяющий, с одной стороны, совершенствовать лингвистические и коммуникативные навыки, а с другой – развивать социокультурную и лингвострановедческую компетенцию (понимание характера мышления русского народа, его национального своеобразия, общепринятых норм поведения).

Естественно, изучению такого трудного материала должен предшествовать лингвокультурологический анализ и сопоставление материала с национальной культурой студентов-инофонов, поскольку значительная часть лексико-грамматических единиц: слов, словосочетаний, глагольных синтагм и т. п. – фольклорного текста отсутствует в родном языке иноязычных учащихся. Поэтому на этапе подготовки к просмотру на первое место выходит систематизация новой лексики. Можно выделить несколько групп лексических единиц, типичных для русских сказок и понятных русским людям с детства, но трудных для восприятия иностранцами.

Во-первых, имена собственные положительных и отрицательных персонажей: Елена ПРЕКРАСНАЯ, Василиса ПРЕМУДРАЯ, Марья-ИСКУСНИЦА, Баба-Яга КОСТЯНАЯ НОГА, Змей-ГОРЫНЫЧ, КАЩЕЙ БЕССМЕРТНЫЙ и др.

Во-вторых, место действия: ТРИДЕВЯТОЕ ЦАРСТВО.

В-третьих, волшебные предметы: КОВЁР-САМОЛЁТ, скатерть-САМОБРАНКА, ИЗБУШКА на КУРЬИХ НОЖКАХ и т. д.

В-четвёртых, необходимо объяснять и значительное число устойчивых выражений: *жили-были, стали жить-поживать да добра наживать, скоро сказка сказывается, да нескоро дело делается* и т. д.

В-пятых, фразеологизмы: *утро вечера мудренее, что посеешь, то и пожнешь* и т. п.

Подготовительный этап, так же как и просмотрный и постпросмотровый, подразумевает методическое сопровождение по введению, закреплению и контролю лексического материала.

При планировании уроков, на которых иностранные студенты будут смотреть кино, следует помнить не только о некоторых трудностях, связанных с недостаточным владением русским языком, но и об обычно не очень хорошем знании русской истории или русских культурных традиций. Если мы смотрели фильм много раз или если это – детский фильм, например сказка, то нам кажется, что все легко, а иноязычная аудитория, иногда даже не первого года обучения, не знает очень многих нюансов ни разговорных, ни бытовых и поэтому понимает сюжет по-своему. Иногда это понимание довольно сильно отличается от задумки авторов и того, что видим и понимаем мы.

Вследствие вышесказанного необходима тщательная подготовка группы к просмотру фильма. И не менее тщательный отбор фильма или сказки.

Фильм «Морозко» подходит по многим параметрам. Им можно иллюстрировать цикл тем по русской культуре: фольклор, сказки, жилище славян, одежда, обычаи, традиционные нормы поведения. Но такое обилие информации предполагает и серьёзную подготовку к просмотру.

1. Рассказ о русских сказках.

Подготовительный урок можно разделить на несколько этапов.

Сказки, как первые уроки для маленьких детей, объясняющие что – хорошо, что – плохо, где можно встретить опасность («Колобок». Самый опасный зверь – лисья Лиса).

«Репка». Сразу 3 урока: первый – вместе можно решить любую проблему; второй – даже от самого маленького и слабого (мышь) многое зависит; третий – для важного дела надо забыть о вражде (собака, кошка, мышка – традиционные враги – объединились).

2. Сюжет сказки «Морозко».

А) Работа с лексикой.

Для большей части студентов возникает трудность в понимании следующих слов и словосочетаний: мачеха, свататься, приданое, вдовый сын, змея подколодная, прятки-догонялки и т. д. Целесообразно перед объяснением сюжета, ориентируясь на уровень группы, выписать на доске слова в том порядке, в каком они будут встречаться в фильме, и проработать их, предложив студентам записать их в тетрадь для использования в качестве подсказки во время просмотра.

Б) Пересказ сюжета с объяснениями. Даже в сильной группе предварительный, иногда почти пок кадровый рассказ фильма не только не уменьшает заинтересованности студента при дальнейшем просмотре, но увеличивает её.

В «Морозко» нелишним будет подробное объяснение следующих моментов:

а) сказительница и её «жили-были»;

б) диалоги мачехи и отца, мачехи и Настеньки, Настеньки и петуха;

в) разговор Ивана с матерью, её наказ «старших уважать, слабых не обижать»;

г) встреча Ивана с разбойниками, его обещание, что дубинки вернутся зимой. Иван и Лесовик. В этом эпизоде надо обратить внимание на слова Лесовика: «Будь потвоему: медведь мне будет в ноги кланяться, а согнётся твоя спина». Здесь же стоит упомянуть о часто встречающемся в русских сказках эпизоде с предупреждающими надписями на камне.

д) знакомство Ивана и Настеньки. Слова и словосочетания: *краса ненаглядная; зовут; кличут; злющая; я тебе не пара; ведьма проклятая, пенёк, оборотень.*

Естественно, данный список не является полным, здесь лишь показан принцип работы с материалом.

3. Просмотр этого фильма способствует развитию культурологической компетенции и речевых навыков. Следует обратить внимание студентов на то, что они познакомятся с:

а) традиционным жилищем крестьян – избой. Рассказать о значении и использовании русской печи, о понятии «красный угол», о лавках, лоскутных одеялах и стопке подушек на кровати;

б) традиционной русской одеждой. Обратить внимание на разные варианты костюмов у замужних женщин и незамужних девушек, крестьян и бояр.

в) обычаями, традициями, нормами поведения (сватовство, встреча, проводы, выражение благодарности).

Предварительное объяснение можно дополнить просмотром иллюстраций Билибина к русским народным сказкам.

Несколько замечаний к просмотровому этапу.

1. Во время сложных диалогов можно использовать синхронный «перевод» некоторых слов и предложений синонимами.

2. Следует спланировать показ фильма так, чтобы осталось время на повторный просмотр некоторых эпизодов.

3. С помощью стопкадра удобно объяснять архитектуру, интерьер, костюмы, пейзаж, т. к. в этом фильме декораторы, костюмеры, художники и гримёры добились почти полного совпадения с экспонатами этнографического или исторического музея.

Постпросмотровый этап может обычно состоять из следующих элементов.

1. Ответы на вопросы студентов (обычно им могут быть непонятны некоторые диалоги и действия героев, что обусловлено недостаточным усвоением нового лексического материала).

2. Отработка и закрепление новой лексики во время обсуждения других русских сказок, сравнения сказок разных народов. Например, слова: *мачеха, родная, злая, свататься* студенты произнесут не один раз, сравнивая нашу Настеньку с Золушкой и другими, незаслуженно обижаемыми падчерицами, которые обязательно встретят своего Иванушку, Принца, Короля и т. д. И во всех этих историях будут присутствовать добрые, но абсолютно безропотно подчиняющиеся своим женам «главы семей».

3. В продолжение сказочной темы можно поговорить о ещё одной очень популярной у нас сказке про Емелю. Тем более что Емеля является отличной иллюстрацией к вопросу о «загадочной русской душе». Надо особо отметить, что характеристика «лентяй, надеющийся исполнить все свои желания с помощью Щуки» не соответствует действительности и очень поверхностна. Если следить за сюжетом внимательно, то можно увидеть, что «хотения», адресованные щуке, делятся на две категории: материальные (вёдра с водой, дрова, ужин, дворец) и «для души» (наказать смеющихся над Емелей прохожих, любовь Царевны). Первые не для Емели, всё это он заказывает по просьбам или требованиям других персонажей, ему даже не приходит в голову попросить у Щуки гостинцев, которых он так ждёт от своих братьев. Емеля-дурачок проявляет инициативу только тогда, когда это важно для его репутации (насмешки над его способом передвижения) и самоутверждения, граничащего с желанием доказать свою исключительность (пусть Царевна меня полюбит). И потом – опять полная покорность ситуации, апатия, отказ от малейшей попытки изменить своё бедственное положение.

Только плач и мольба Царевны заставляют Емелю просить Щуку освободить их из бочки и доставить на землю. И каждое следующее пожелание: кров, пища – только после того, как об этом напоминает голодная, уставшая девушка не менее голодному и уставшему Емеле.

Весь этот сюжет нетипичен для других сказок, обычно герой, получивший возможность исполнения своих желаний у волшебников, джиннов, Золотой рыбки, не может остановиться, а Емеля не просит ничего без предварительного внешнего давления. Особенности, нелогичность ситуации вызывают у студентов огромный интерес и желание узнать больше о культуре, истории, литературе России. Поэтому включение русских народных сказок в учебный процесс способствует повышению лингвистической и экстралингвистической компетенции.

Литература

1. Аникин В.П. Русская народная сказка. М.: Просвещение, 1977.
2. Балыхина Т.М., Горчакова Н.Ю., Денисова А.А. Лингвокультурологический методический словарь. М.: РУДН, 2008.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1980.
4. Матвеев В.Э. Лингводидактическая система обучения иностранных студентов-филологов национально-окрашенной лексике с использованием аудиовидеосредств: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
5. Овчинникова М.В. Научно-методические основы формирования социокультурной компетенции при обучении русскому языку американских учащихся (на материале учебных видеofilмов): Дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.

6. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2004.
7. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996.
8. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика. М.: Академия, 2003.
9. Хроленко А.Т. Введение в лингвофольклористику. М.: Флинта: Наука, 2010.
10. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). М.: Рус. яз., 1981.

Купчина М.Н., канд. эконом. наук, доцент
marina2208@post.ru

Рагульская Г.В., канд. филол. наук, доцент
grig1301@yandex.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Kupchina M.N., PhD in Economy, Assistant Professor
Ragul'skaya G.V., PhD in Philology, Assistant Professor
Russia, Lomonosov Moscow State University

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРЕДВУЗА К ПОСТУПЛЕНИЮ В МАГИСТРАТУРУ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МГУ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

THE PROBLEMS OF PRE-UNIVERSITY TRAINING OF FOREIGNERS FOR ENTERING THE MAGISTRATE OF THE FACULTY OF ECONOMICS OF MSU AND POSSIBLE WAYS OF SETTLING THEM

Аннотация

В статье перечислены основные проблемы, существующие при подготовке на предвузе иностранцев – будущих магистров экономического профиля обучения, и сделаны выводы о необходимости интенсификации их учебного процесса, использования на занятиях новых технологий при формировании профессиональных компетенций, а также создания совместно с русистами комплекса учебных пособий нового типа, включающего пособие по чтению экономической литературы на занятиях по языку специальности, единый словарь экономических терминов по изучаемым дисциплинам и электронные учебные материалы.

Abstract

The article contains main problems of pre-university training of foreigners – future magistrates of economics. In the article there are conclusions of necessity of intensification of studying process, of using new technology of forming professional competences, as well as of writing together with teachers of Russian a set of new type text-books including a reader of economic literature to be used at language lessons on speciality, a complete dictionary of economic terms and computer materials.

Ключевые слова: иностранные предмагистры; основные проблемы; интенсификация учебного процесса; новые технологии; профессиональные компетенции; комплекс учебных пособий нового типа.

Keywords: foreign pre-magistrates; main problemes; intensification of studying process; new technology; professional competences; set of new type text-book.

Ежегодно на учёбу в Институт русского языка и культуры МГУ приезжают от 12 до 30 выпускников бакалавриата зарубежных институтов и университетов, желаю-

щих в дальнейшем поступить в магистратуру экономического факультета МГУ или других факультетов экономической специализации. В настоящее время большая часть из них – выпускники вузов КНР, а также Южной Кореи, Турции и других стран. Как показала многолетняя практика, подготовка данного контингента учащихся к поступлению в магистратуры МГУ отличается особой сложностью, что обусловлено несколькими причинами.

Одной из проблем обучения указанной категории учащихся является их недостаточная исходная образовательная база. Как правило, большая часть предмагистров, которые поставили перед собой цель стать экономистами, не имеет базового экономического образования на уровне бакалавриата, так как они окончили в своих странах филологические факультеты по специальности «русский язык». Другая часть иностранных учащихся имеет экономическое образование, но их знание русского языка – нулевое.

Подготовка иностранных учащихся по специальности осложняется и языковыми особенностями экономических дисциплин, в которых много труднопереводимых терминов, установившихся штампов, клише. Это крайне затрудняет понимание сути прочитанных экономических текстов, требуя их «расшифровки». Простой перевод слов на родной язык иностранного студента часто не приводит к пониманию смысла прочитанного материала. В качестве иллюстрации можно привести следующие примеры: *«К критериальной основе поведения человека относятся те устойчивые характеристики его личности, которые определяют выбор, принятие решений человеком по поводу его поведения»* [1: 101] (одно из основных понятий); *«Лидерство – это тип управленческого взаимодействия, основанный на наиболее эффективном для данной ситуации сочетании различных источников власти и направленный на побуждение людей к достижению общих целей»* [1: 458] (одно из основных понятий).

Но самой серьезной проблемой и для иностранных предмагистров, и для преподавателя является огромный объем учебного материала по экономике. Чтобы представить всю сложность данной ситуации, необходимо иметь в виду, что иностранным учащимся предстоит сдача вступительного экзамена в магистратуру на основных факультетах МГУ по таким экономическим дисциплинам, как микроэкономика, макроэкономика, менеджмент, и по одному из выбранных узких направлений будущего обучения на экономическом факультете МГУ (маркетинг, управление рисками и страхование, международный бизнес и развитие, управление проектами, инновационный менеджмент, бухгалтерский учет и аудит и др). Особо отметим, что иностранные абитуриенты-предмагистры получают на вступительном экзамене задания, которые практически не отличаются от варианта, предлагаемого российским студентам (и по сложности содержания, и по формулировкам самих вопросов на русском языке).

Таким образом, чтобы поступить в магистратуру МГУ, иностранным учащимся предстоит «совершить подвиг» – за 8–9 месяцев обучения на предвузе в Институте русского языка и культуры МГУ, во-первых, достичь уровня владения русским языком не ниже первого сертификационного, во-вторых, овладеть научным стилем речи – профессиональным языком в соответствии с избранной специальностью, в-третьих, за 6 месяцев изучения профильных предметов на русском языке освоить огромный материал – изучить теоретические и практические основы (решение задач) по четырем экономическим дисциплинам.

Сложность проблем, стоящих перед преподавателями, которые готовят иностранных учащихся предмагистерских групп к поступлению в магистратуру основных

факультетов МГУ, заставляет их находиться в постоянном творческом поиске. Этому способствуют и новые требования, предъявляемые ФГОС. «Переход высших учебных заведений России к подготовке бакалавров и магистров сопровождается комплексом существенных преобразований в образовательном процессе, оценке его качества и результативности. Основными конструктами федеральных государственных стандартов (ФГОС) являются компетенции» [7: 1].

Методика обучения иностранных учащихся выделяет в качестве одного из важнейших направлений формирование коммуникативных, языковых, профессиональных, когнитивных и др. компетенций. С позиции преподавателя экономики, для будущих магистров-экономистов основной является профессиональная компетенция. Однако, как показывает практика, уровень сформированности профессиональной компетенции у иностранных учащихся находится в прямой зависимости от уровня сформированности языковой компетенции. Таким образом, будущие иностранные магистры должны обладать совокупностью знаний по экономической специальности и целым комплексом умений, связанных как с оперированием категориально-аналитическим аппаратом курса по экономическим дисциплинам, так и с владением русским языком, необходимым для профессионального общения.

Для решения проблем подготовки иностранных предмагистров, успешного овладения ими большим массивом учебного материала за относительно короткий срок, необходимо интенсифицировать процесс обучения данного контингента учащихся за счет использования новых технологий обучения, создания совместными усилиями преподавателей-русистов и предметников новых учебных пособий, нацеленных на развитие необходимых профессиональных компетенций у будущих магистров.

Одна из главных задач преподавателя-предметника в плане формирования профессиональных компетенций у иностранных учащихся – обучение студентов теоретическим основам четырех экономических дисциплин (микроэкономики, макроэкономики, менеджмента и маркетинга), ключевым понятиям и категориям экономической теории. В связи с этим специально для иностранных учащихся-предмагистров создан комплекс учебников по микроэкономике, макроэкономике, менеджменту [3–5]. Преподаватель-предметник обычно использует методику прямого обучения, т. е. структурированного, последовательного, четкого изложения основных понятий, законов предмета с обязательными элементами интерактивной методики обучения, когда получение нового учебного знания происходит посредством совместной работы участников познавательного процесса.

Освоению иностранными учащимися экономической терминологии на занятиях по экономике помогает использование английского языка. С помощью перевода на английский язык, которым владеет большинство иностранных учащихся-предмагистров, преподаватель получает возможность контролировать адекватность понимания сложных экономических терминов и категорий. Кроме того, такая практика помогает студентам подготовиться к вступительному экзамену по английскому языку, обязательному на экономическом факультете.

Полезным приемом работы является также составление и использование логических знаковых схем, комментирующих и помогающих понять трудные теоретические «пассажи» экономического текста, многоуровневые причинно-следственные связи. Такие логические знаковые схемы помогают расшифровывать сложные предложения и идеи.

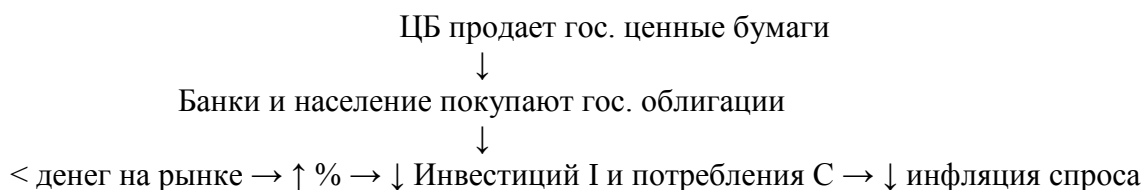
При работе преподавателя-предметника в группах предмагистров возможны два ее алгоритма.

Вариант 1.

1) *Шаг 1-й.* Объяснение преподавателем нового материала с выделением главной информации. При этом введение новой информации строится с использованием логических знаковых схем, которые помогают понять причинные связи явлений, облегчают понимание сути изучаемого материала, «переводя» сложные фразы на русском языке в знаковые схемы.

Пример. «Когда в стране высокая инфляция, ЦБ продает государственные ценные бумаги, облигации. Это уменьшает количество денег на рынке и через повышение ставки процента ограничивает объем инвестиций, покупок, что снижает уровень инфляции».

Знаковая логическая схема:



2) *Шаг 2-й.* Работа с текстом учебника (на уроке или в качестве домашнего задания): чтение текста или отдельных его частей, сравнение текстового материала со знаковыми логическими схемами.

Вариант 2.

1) *Шаг 1-й.* Работа студентов с учебником, чтение ими нового текста.

2) *Шаг 2-й.* Поиск студентами главной информации и самостоятельное построение ими логических знаковых схем, формулирование своими словами главной идеи с опорой на знаковые схемы.

Преподаватель-предметник чаще использует первый вариант алгоритма учебной работы, так как не имеет возможности из-за большого объема изучаемого материала много времени уделять обучению чтению экономических текстов и развитию у студентов навыков говорения.

Не менее важное направление работы преподавателя-предметника по формированию профессиональных компетенций иностранных учащихся – обучение их решению типовых экономических задач и тестов. Эта работа особенно актуальна, учитывая, во-первых, тот факт, что решение задач по экономике составляет значительную часть заданий на вступительном экзамене в магистратуру экономического факультета; во-вторых, практически полное отсутствие опыта решения задач и тестов по экономике у иностранных учащихся. В настоящее время собрано 170 экономических задач и около 400 вопросов и тестовых заданий, по которым ведется обучение.

Формирование профессиональной компетенции иностранных учащихся, как уже отмечалось выше, невозможно без определенного уровня их языковой компетенции – владения русским языком, необходимым для профессионального общения. В рамках интеграционного подхода к обучению, следуя дидактическому принципу, провозглашенному выдающимся педагогом Я.А. Коменским, – «всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [2: 287], преподавателями-русистами и предметниками создано пособие по научному стилю речи, по которому будущие магистры-экономисты занимаются в первом семестре [6]. Цель пособия – способствовать формированию у иностранных студентов навыков и умений чтения и конспектирования учебно-научных текстов по микро- и макроэкономике, понимания и записи учебных лекций, участия в практических занятиях по специальности.

Во втором семестре, продолжая совместную работу по формированию профессиональных компетенций иностранных студентов-предмагистров, преподаватели ставят перед собой главную задачу – обучение чтению сложных экономических текстов по специальности и развитие навыков самостоятельной работы. Решение этих задач в основном ложится на плечи преподавателя-русиста. Именно на занятиях по научному стилю речи формируются такие важные для иностранных студентов умения и навыки, как:

- полно и точно понять содержание сложного экономического текста на русском языке;
- адекватно понять информацию и определить тему микротекстов;
- правильно определить логические связи между смысловыми частями текста.

Кроме того, на занятиях по специальности иностранные учащиеся овладевают языковым и речевым материалом, необходимым не только для адекватного восприятия содержания учебно-научного текста, но и продуцирования на его основе устной и письменной речи. Обучение научному стилю речи непосредственно влияет на уровень сформированности навыков самостоятельной работы, умений самостоятельно справиться со сложными текстами по специальности, что во многом определяет успешность будущей учебы иностранных учащихся в магистратурах основных факультетов МГУ.

С учётом исключительной важности и значимости умения иностранных учащихся работать с экономической литературой особую актуальность в настоящее время приобретает создание для студентов- предмагистров нового комплекса учебных пособий интегрированного типа, который включает пособие по чтению экономической литературы на занятиях по языку специальности, единый словарь экономических терминов по изучаемым дисциплинам и электронные учебные материалы, ориентированные на индивидуализацию обучения. Все эти пособия готовятся совместно преподавателями экономики и русского языка.

Пособие по чтению «Маркетинг & Менеджмент» содержит минимально адаптированные тексты, комплекс упражнений и заданий. Выбор текстов по менеджменту обусловлен особой сложностью языка изложения, трудностями понимания смысла прочитанного. Отобранные темы по менеджменту лишь частично пересекаются с материалами, изучаемыми на уроках по экономике.

Включение текстов по маркетингу связано с тем, что они предлагаются учащимся только для самостоятельного чтения. В пособии представлены материалы по таким темам, как:

- категории маркетинга (потребности, ценности, маркетинговая среда, маркетинговые каналы и т. д.);
- теории потребностей (Мюррея, Герцберга, Шета-Ньюмена);
- потребительский выбор и теории ценностей;
- модели товара в маркетинге;
- концепции маркетинга;
- виды маркетинга (массовый маркетинг, дифференцированный, целевой, интегрированный, стратегический, прямой);
- бренд, типы брендов, модели создания брендов;
- сегментирование рынка;
- модели менеджмента;
- проблемы вхождения человека в организацию;
- конкуренция и теория конкурентных преимуществ.

Тексты пособия являются для иностранных студентов новым по тематике материалом, изучаемым только на занятиях по языку специальности. В этом особенность нового пособия, нацеленного на развитие навыков самостоятельной работы с экономическими текстами, максимально приближенной к будущей деятельности иностранных учащихся в магистратуре.

Пособие по чтению включает Приложение, содержащее комментарии, дополнительные материалы, по которым могут быть вопросы на вступительном экзамене в магистратуру. Кроме того, эти дополнительные материалы расширяют возможности индивидуального подхода к обучению иностранных учащихся. Первый вариант книги для студентов будет апробирован во втором семестре 2015 / 2016 учебного года.

Важным направлением совместной работы является также написание словаря экономических терминов для иностранных учащихся-предмагистров. Словарь будет включать не только все важнейшие экономические термины по микроэкономике, макроэкономике, менеджменту и маркетингу, но и словосочетания, варианты их наиболее частотного употребления – совокупность языковых единиц, правил их организации в конкретных ситуациях, объединяя таким образом терминологический и обслуживающий его лексико-грамматический материал. С позиций преподавания русского языка как иностранного, словарь поможет студентам овладеть закономерностями функционирования языковых единиц в конкретных речевых условиях. С точки зрения изучения экономической теории, такой словарь будет содержать краткое изложение существа основных категорий и понятий микро-, макроэкономики и менеджмента. Аналогов подобных словарей нет. В настоящее время идет сбор материала, систематизация и разработка способов и форм его организации.

В заключение следует особо подчеркнуть, что вся работа в направлении качественного обучения иностранных предмагистров по экономическим специальностям имеет шансы на успех только при условии постоянного совместного творческого поиска преподавателями-предметниками и русистами новых эффективных способов обучения и успешного решения всех сложных проблем подготовки предмагистров к их дальнейшей академической деятельности.

Литература

1. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. М.: Экономистъ, 2008.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения.-М.: Учпедгиз, 1955.
3. Купчина М.Н. Микроэкономика. Для иностранных учащихся, поступающих в магистратуру по экономическим специальностям. М.: ЦМО МГУ, 2014.
4. Купчина М.Н. Макроэкономика. Для иностранных учащихся, поступающих в магистратуру по экономическим специальностям. М.: ЦМО МГУ, 2010.
5. Купчина М.Н., Винокурова Е.И. Менеджмент. Для иностранных учащихся, поступающих в магистратуру по экономическим специальностям. М.: ЦМО МГУ, 2011.
6. Рагульская Г.В., Круглова О.В. Говорим об экономике по-русски. Книга для студента. М.: ЦМО МГУ, 2015.
7. Тоискин В.С., Шумакова А.В. Проблемы реализации компетентностного подхода в образовании // Научный электронный архив. URL: <http://econf.rae.ru/article/6826>

Моисеева В.Г., канд. филол. наук, научный сотрудник
moisvik44@gmail.com

Певак Е.А., канд. филол. наук, научный сотрудник
epevak@yandex.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Moiseeva V.G., PhD in Philology

Pevak E.A., PhD in Philology

Russia, Lomonosov Moscow State University

«НЕСТАНДАРТНЫЙ» АБИТУРИЕНТ: ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ШКОЛЬНИКАМ СТАРШИХ КЛАССОВ

«NON STANDARD ABITURIENT»: THE QUESTIONS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE AT SECONDARY SCHOOL

Аннотация

Авторы статьи, основываясь на многолетнем опыте работы с абитуриентами – выпускниками средней школы, определяют наиболее слабые, по их мнению, «точки» в подготовке школьников, то, что мешает абитуриентам продуктивно работать, анализировать чужой текст и создавать свой. Это минимальные общегуманитарные знания, скромный словарный запас, часто неверное истолкование даже тех слов, которыми абитуриент пользуется в устной и письменной речи.

Abstract

The authors, using their experience of work with school graduates, found the weakest points in school training, what prevents school graduates to work successfully, analyze alien text and create own one. Amongst them the minimum of humanitarian knowledges, penury of the language, misinterpretation the words they use in speech and writing.

Ключевые слова: школьник старших классов; абитуриент; преподавание русского языка и литературы; дополнительное образование.

Keywords: school graduate; teaching Russian language and literature; additional education.

Современный школьник отличается от своих предшественников – выпускников средней школы прошлого, XX века – скудным словарным запасом и минимальным уровнем знаний по общегуманитарным дисциплинам. Считаем себя вправе давать подобные оценки, так как в течение двадцати лет работаем с абитуриентами, поступающими в МГУ имени М.В. Ломоносова, как преподаватели русского языка и литературы и являемся живыми свидетелями процесса постепенного снижения уровня знаний. После непродолжительного (около пяти лет) прорыва в школьном образовании, когда на волне перестройки учителя активно вводили новый материал в процесс изучения прежде всего литературы, но также и отечественной истории, наступил спад. В те годы ученики старших классов узнавали и о судьбе поэта Н. Гумилева, и о «Несвоевременных мыслях» М. Горького, об «Окаянных днях» И.А. Бунина и о существовании в России религиозных философов, прежде всего Н.А. Бердяева. Интерес проявляли не только к писателям, поэтам, публицистам, имена которых были «на слуху», но и к таким экзотическим персонажам, как Н. Клюев или М. Кузмин, к примеру.

По причинам, которые, вероятно, учителям средней школы известны значительно лучше, чем нам, это расширительное движение в сфере образования сменилось но-

вым, до предела суживающим пространство базовых общегуманитарных знаний. Результат сегодня очевиден: школьники старших классов потеряли ориентацию в нашем культурном пространстве. Причина этого, как нам представляется, в частности, и в том, что отсутствие базовых знаний по истории России в целом, истории культуры – и литературы и языка как их системообразующих элементов – приводит к потере способности понимать культурные коды, а это еще один шаг к разрыву с русской литературой и языком.

Обращаем внимание на то, что процесс отторжения от литературы идет параллельно процессу отторжения от русского языка, так как одно без другого существовать не может. Именно художественная литература всегда была и остается той сферой, где происходит «русификация» иноязычных заимствований и «окультуривание» тех форм, которые внедряются в русский язык изнутри. Таким образом, художественная литература – это живая фиксация всех происходящих в национальном языке процессов. Причем вовлечение новых для литературного языка форм в культурное пространство, формируемое отечественной литературой, происходит и на уровне смыслов – как освоение чужого культурного кода (в случае иноязычных интервенций) или же как создание нового своего (если речь идет о процессе обновления в пространстве своей культуры).

К сожалению, школьник оказался в сложной ситуации: основополагающих знаний о своей культуре нет; полноценное существование в интернациональном культурном пространстве недоступно вследствие все того же скудного запаса знаний о мировой культуре, вплоть до того, что имена Байрона, Гете, Шиллера (список велик) не рождают никаких ассоциаций ни с отечественной, ни с европейской культурой.

Разумеется, в ситуации нынешней информационной экспансии требовать от школьника старших классов энциклопедических познаний в сфере общегуманитарных дисциплин нелепо, но столь же нелепо игнорировать процесс дерусификации культуры, который прежде всего выражается в неспособности понять смысл написанного не только Пушкиным или Гоголем, но уже и Тургеневым, и Л. Толстым, и Чеховым, и иногда и Буниным, и Булгаковым. В этой точке, как нам представляется, сходятся интересы тех, кто занимается историей и теорией литературы, и лингвистов. *Человек пишущий*, так или иначе, использует готовые конструкции и уже существующие слова, заимствуя их из произведений в том числе художественной литературы, которую можно рассматривать как глобальный тезаурус и лексических единиц, и синтаксических форм, и культурных кодов. Но каков будет результат, если пишущий не понимает смысла слов, не способен различать нюансы в использовании синтаксических конструкций? Результат очевиден: ошибки всех родов – от орфографических до стилистических – и текст, смысл которого часто не в состоянии истолковать и сам его автор.

Работая с сочинениями абитуриентов, мы часто видим такие «письма к ученому соседу», разбирая которые каждый раз убеждаемся в том, что это результат непонимания смысла слова, чем и обусловлена ошибка в его употреблении и грамматическом оформлении, а далее и самые разнообразные стилистические несуразности.

Мы неоднократно сталкивались и с тем, что имена известных общественных деятелей, представителей творческой интеллигенции абитуриентам неизвестны. Показательными для нас становились такие ситуации, когда, разбирая, например, на занятиях с абитуриентами есенинское стихотворение «Собаке Качалова», мы после ряда вопросов убеждались в том, что Качалов, Московский художественный театр, Станиславский и Немирович-Данченко, как и, кстати, Мейерхольд, – все это только слова, не наполненные смыслом. Можно вспомнить множество казусных случаев, когда отсутствие общегуманитарных знаний не позволяет абитуриенту понять смысл ни произведения в

целом, ни отдельных фраз, из которых это произведение состоит. Очевидно, что «Евгения Онегина» уже давно приходится, по сути дела, читать вслух на занятиях, сопровождая чтение чуть ли не построчным комментарием, так как и «туманный Альбион», и «трубки Цареграда», и Гомер (Омир), и множество других знаковых для просвещенного читателя упоминаний для наших абитуриентов – сложнопроизносимый (без преувеличения!) набор слов.

Сразу уточним, что так дело обстоит не только с «устаревшей» классикой, но и с произведениями XX–XXI вв. И тут уже мы сталкиваемся с тем, что значение многих русских слов – не архаизмов, не диалектизмов и проч., а общеупотребительных – абитуриентам неизвестно. Избранный нами способ преодоления такого рода сложностей – «разъятие» слова на элементы, которое завершается радостью узнавания: оказывается, *преддверие* – от слова *дверь*, *наперсница* – от *перси*, а *наперсток* – от *перст*.

Отдельная история – глагольные приставки, и с этим мы справляемся, предлагая абитуриентам сконструировать фразу с однокоренными глаголами (*привить*, *развить*, *свить*; *смыть*, *размыть* *отмыть*, *промыть* и проч.).

Такая ситуация привела к тому, что функции преподавателя русской литературы в настоящее время едва ли не идентичны тем, которые выполняет преподаватель РКИ.

Как в работе с иностранными учащимися, в процессе преподавания литературы русскоязычным школьникам и студентам возникает проблема «культурного барьера». Учащиеся не понимают смысла прочитываемого текста, и дело не только в том, что в произведениях (имеется в виду прежде всего русская классика XIX в.) встречаются в большом числе архаизмы и историзмы, а для оценки каких-либо предметных реалий требуется знание культурно-бытового и исторического контекста¹, но и в неумении воспринимать смысловые нюансы слова, оценивать особенности синтаксических структур, учитывать элементарную расстановку знаков препинания. Последнее, например, проявляется в довольно распространенной в школьных работах трактовке стихотворения А.С. Пушкина «Узник», когда героя называют орлом, сидящим в темнице. Не замечается не только точка в конце первой строки, но также игнорируется последующий текст, где об орле сказано, что он «кровавую пищу клюет под окном». Со своеобразной трактовкой характера Онегина мы встретились в одной из работ: героя называли лстивым, напоминающим своим поведением в светском обществе Молчалина. Эта характеристика подтверждалась ссылкой на строку: «...и кланялся непринужденно». Здесь сказалось незнание бытовой культуры той эпохи, когда поклон был обычной формой приветствия, и непонимание семантики слова «непринужденно», которое было воспринято как синоним слов «без принуждения, добровольно». Приведенные примеры показывают, что наиболее насущной потребностью на сегодняшний день является выработка методики комментированного чтения, причем в комментариях нуждаются не только реалии той или иной эпохи, но сами слова.

В задачи преподавателя литературы входит формирование у учащихся навыков литературоведчески грамотного чтения художественного текста. В 1980–1990-е гг. в методике школьного преподавания литературы акцент был перенесен на развитие индивидуальности учащегося, поэтому от него требовалось прежде всего высказывание собственного мнения, при этом содержанию самого произведения, авторской идее уделялось минимальное внимание. Понятно, что это было обусловлено желанием отойти от дидактичных трактовок, составляющих содержание учебников советского периода.

¹ Этими вопросами специалисты занимаются давно, можно вспомнить о прекрасных комментариях Ю.М. Лотмана к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин», комментариях С.А. Фомичева к комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума», Ю.В. Лебедева к «Отцам и детям» И.С. Тургенева, Г.А. Лескиса к роману М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Но в результате получился перекося в другую сторону: отсутствие вообще каких-либо объективных представлений об историко-литературном процессе, о творческой судьбе автора, – все сводилось к субъективной эмоциональной оценке. А теперь приходится противодействовать сложившемуся представлению о литературе как о материале для самовыражения и заново учить чтению как форме диалогового общения.

Много лет мы предлагали учащимся работу с цветаевским названием «Мой Пушкин». У большинства личное отношение к Пушкину оказывалось связано с воспоминаниями о чтении в детстве его сказок; когда же разговор заходил о тех произведениях, с которыми пришлось познакомиться уже в ходе школьного курса обучения, все ограничивалось общими фразами о величии и гениальности поэта. Сопоставительный анализ этих работ позволяет наглядно показать аудитории, что собственное мнение должно базироваться на знании и понимании, что художественный текст должен не только эмоционально переживаться, но и осмысляться, а последнее требует хотя бы минимальных знаний о литературном процессе в России (и не только).

Другая крайность, наблюдаемая в современных методиках преподавания гуманитарных дисциплин, – стремление сообщать учащимся отрывочные сведения, касающиеся проблематики русской общественной, философской, эстетической мысли, без учета их неподготовленности к восприятию этой информации. И получается, что, например, рассуждая о «Философических письмах» П.Я. Чаадаева, учащиеся не могут вспомнить, что связывало Чаадаева с Пушкиным (современники ли они?), назвать стихотворения А.С. Пушкина, адресованные Чаадаеву.

Мы уже говорили о проблемах, которые связаны с ситуацией, когда перед учащимся стоит задача передачи информации в форме письменной речи. Хотели бы остановиться подробнее на тех случаях, когда на первый план выходят проблемы стилистические. Во-первых, учащиеся нередко используют жаргонизмы, восполняя с их помощью лакуны в своем лексиконе, где обнаруживается острый дефицит общеупотребительных слов. Сегодня все сложнее и сложнее объяснить, что есть норма литературного языка. Нелегко бывает доказать, что нельзя написать: «Хлестаков кинул городничего и всю его семью», если регулярно мы слышим, что правительство «кинуло» народ, один олигарх «кинул» другого и т. п. Конечно, можно сказать, что это слово из уголовного жаргона и в литературном языке оно недопустимо, но у учащегося естественно возникает вопрос, почему его можно использовать журналистам, например, а школьникам нельзя, – кому адресована и кем определяется эта самая норма литературного языка? Во-вторых, учащиеся часто обращаются к неологизмам XX века, «перемещая» героев прошлого в современность: Чичикова могут назвать *бизнесменом*; сообщить, что *шоу* Треплева провалилось и т. п.

Удивительно, что акцент, сделанный на изучении иностранных языков, не привел к правильному использованию иноязычных слов: «Находясь в *прострации*, Базаров попросил пригласить к нему Одинцову» (имелось в виду болезненное состояние Базарова); «Катерина по своей натуре *феминистка*» (автор данной характеристики хотел подчеркнуть свободолюбие героини драмы А.Н. Островского «Гроза»); «Чичиков при посещении Коробочки ведет себя весьма *фривольно*» (подразумевалось, что Чичиков несколько грубоват в обращении с этой помещицей).

Можно сделать вывод, что сложности с созданием письменного текста, неумение оформить свою мысль так, чтобы она была понятна другому человеку, идут рука об руку с неспособностью воспринимать чужой текст. Это две стороны одной проблемы. Подтверждения этому можно найти в работах как нынешних старшеклассников, так и студентов. Мы приведем в качестве иллюстрации небольшой отрывок из сочинения слушателя подготовительных курсов МГУ: «Свобода у Пугаче-

ва стихийная. Царь Пугачев – царь стихийный. Пушкин отображает стихийность образа Пугачева, сопоставляя его с образом Екатерины II, который воплощает собой образ царя уравновешенного и стабильного». Хочется только добавить, что автор приведенного текста – человек достаточно много читающий, заинтересованно относящийся к литературе.

Делясь своими наблюдениями, мы хотели обратить внимание на то, что трудности, возникающие в процессе обучения современных школьников русской литературе и русскому языку, обусловлены как слабым представлением о русском культурном мире, так и недостаточными для комфортного существования в этом мире знаниями в области русского языка. В этой ситуации, думается, на помощь могут прийти те стратегии обучения, которые используются при работе с иностранными учащимися.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005.
2. Воробьев В.В. Культурологическая парадигма русского языка. Теория описания языка и культуры во взаимодействии. М.: ИРЯП, 1994.
3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия АН. Сер. лит. и яз. 1993. Т. 52. № 1. С. 3–9.

Назарова Н.Е., канд. филол. наук, доцент
nazarova-549@mail.ru

*Россия, Московский государственный институт международных отношений
(Университет) МИД РФ*

Nazarova N.E., PhD in Philology, Assistant Professor
*Russia, Moscow State Institute of International Relations (University),
Ministry of Foreign Affairs of Russia*

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ В.В. НАБΟКОВЫМ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ АМЕРИКАНСКИМ СТУДЕНТАМ

REGARDING SOME ASPECTS OF TEACHING OF RUSSIAN LITERATURE TO AMERICAN STUDENTS BY VLADIMIR NABOKOV

Аннотация

В статье идет речь о том, как писатель В.В. Набоков преподавал русскую литературу американским студентам, о принципах отбора художественных произведений и методах преподавания.

Abstract

This article deals with the way Vladimir Nabokov taught Russian literature to American students, selection principles of works of art and methods of teaching.

Ключевые слова: В.В. Набоков; русская литература; методы преподавания; американские студенты.

Keywords: Vladimir Nabokov; Russian literature; methods of teaching; American students.

В 1940 году В.В. Набоков с семьей уезжает из оккупированной фашистами Европы в Америку. Свою преподавательскую карьеру на американском континенте он

начинает в летней школе Стэнфорда по рекомендации Марка Алданова. Институт международного образования (Нью-Йорк) включил Набокова в список внештатных преподавателей, читающих лекции в разных университетах.

Первую лекцию по русской литературе В.В. Набоков прочитал в колледже Уэллс недалеко от Корнелля в 1941 году. Для образовательных учреждений он разработал четыре курса, но востребованными оказались только два: «Современная русская литература» и «Писательское мастерство».

Набоков скрупулезно готовился к занятиям в Нью-Йоркской публичной библиотеке, читал журналы и внимательно изучал творчество советских писателей. По его подсчетам, он подготовил примерно сто лекций, каждая – двадцать страниц текста. Таким образом, он написал около двух тысяч страниц. Темы лекций были разнообразными: «Построение русского романа», «Рассказы Горького и Чехова», «Пролетарский роман», «Советская драматургия», «Советский рассказ», «Писательское мастерство», «Роман», «Новелла», «Художник и здравый смысл», «Суровые факты о читателях», «Век изгнания», «Страшная судьба русской литературы». Отдельные лекции были о Пушкине, Лермонтове, Гоголе и Толстом.

Особое внимание В.В. Набоков уделял литературе девятнадцатого века. Он поставил оценки русским писателям и велел студентам записать и выучить их: Толстой 5+, Пушкин и Чехов – 5, Тургенев – 5-, Гоголь – 4-, Достоевский – 3- или 2+ [2: 207].

В.В. Набоков иногда менял местами Гоголя и Тургенева. Он любил Гоголя как писавшего прозой поэта иррациональных тайн; был равнодушен к красивой и отдающей некоторым самолюбованием прозе Тургенева. На лекции, рассказывая о тургеневских фразах, В.В. Набоков говорил, что они «длинные и ползучие, и <...> закручиваются к концу, как хвосты ящериц».

Хотя В.В. Набоков всегда убеждал своих читателей и студентов в том, что не любит творчество Достоевского, однако при этом хорошо знал его романы, отдавал должное его юмору и драматургическому таланту.

В.В. Набоков восхищался Толстым за безупречную живость воображения и стремление во что бы то ни стало найти свою истину. Любил Чехова, умевшего передать подтекст, оттенки настроения и жгучий пафос. Как считал Набоков, Чехов поднял искусство новеллы на новый уровень, проявлял особое уважение к неповторимости и познаваемости всякой вещи [1: 140].

Своим студентам Набоков советовал: «Учите наизусть такие рассказы, как “В овраге”, “Дуэль”, “Дама с собачкой”». По воспоминаниям Ханны Грин, одной из американских студенток, «Даму с собачкой» подробно анализировали на занятиях в течение нескольких дней. Набоков указывал те места, которые необходимо было отметить в тексте.

Он критиковал творчество Горького, рассказывал о Бунине и Алданове, советскую литературу считал «провинциальным двором», и только эмигрантская литература, по его мнению, могла сохранить традиции русской культуры.

В.В. Набоков разработал курс «Русская поэзия, 1870–1925 годы» и предложил рассматривать поэзию по трем направлениям:

- 1) Тютчев–Фет–Блок,
- 2) Бенедиктов–Белый–Пастернак,
- 3) Пушкин–Бунин–Ходасевич.

Студенты на занятиях изучали лирику Брюсова, Северянина, Маяковского, Есенина, Гумилева и Ахматовой. В.В. Набоков заставлял учить стихотворения наизусть, а

затем произносить их вслух, для того чтобы студенты почувствовали красоту тонического стиха, ритмическое богатство поэзии Блока.

В.В. Набоков с юных лет в совершенстве владел английским языком, поэтому он часто был недоволен качеством перевода художественных произведений, отмечал недостатки и неточности. Этому посвящена лекция, которая называется «Искусство перевода»: «В причудливом мире словесных превращений существует три вида грехов. Первое и самое невинное зло – очевидные ошибки, допущенные по незнанию или непониманию» [4: 399]. В качестве примера автор указал на перевод пушкинской строки «У лукоморья...». На немецком языке эта фраза звучала как «на берегу Лукового моря». Специально для занятий он перевел на английский язык «Пир во время чумы» и стихотворения Пушкина, произведения Лермонтова и Тютчева, «Шинель» Гоголя.

Читал В.В. Набоков лекции энергично, говорил не только о поэзии, рассказах и романах, но и о необходимости *выработать индивидуальный стиль*, учил студентов *следовать своим собственным правилам*. Сохранилась лекция по писательскому мастерству, которая называлась «Искусство литературы и здравый смысл». Один из студентов, посещавший занятия, вспоминал: «Это не были лекции в привычном смысле слова. Он делился с нами своей творческой энергией и опытом. Никогда еще ни один преподаватель не предлагал такого богатого материала, но конспектировать его лекции было невозможно – все равно что взять молоток и попытаться наделать из “роллс-ройса” консервных банок» [1: 41].

Подбирая материал для занятий, В.В. Набоков учитывал интересы студентов. Тем, кто изучал итальянское искусство, он читал лекции о Леонардо. Студентам, изучавшим английскую литературу, рассказывал о трагедии. Читая лекции афро-американским девушкам о Пушкине, он упоминал, что прадед поэта был абиссинцем. В.В. Набоков утверждал, что Пушкин гордился своим африканским происхождением, арапскими губами и белозубой улыбкой. Он рассказывал студентам, изучающим испанскую культуру, о том, как русские писатели использовали испанские литературные традиции в своих произведениях. Ярким примером являлась пьеса «Каменный гость» из цикла «Маленькие трагедии» А.С. Пушкина. Поэт создал оригинальное произведение о Дон Жуане, учитывая опыт своих предшественников. Роману «Дон Кихот» Сервантеса был посвящен целый цикл лекций. На занятиях В.В. Набоков рассказывал американским студентам о том, как русская интеллигенция отождествляла себя с Дон Кихотом, сражаясь с ветряными мельницами царизма.

В.В. Набоков учил американских студентов испытывать *«восторг открытия»* от прочтения художественных произведений. «Какой бы предмет вы ни выбрали, вы должны понимать, что познание беспредельно. Любой предмет изобилует тайнами и открытиями, и два исследователя, изучающие один и тот же предмет, не испытывают одинакового восторга, не приобретут в точности одного и того же знания...» [1: 133]. На занятиях В.В. Набоков часто *читал студентам отрывки из своих книг*.

Набоков объяснял студентам, почему искусство необходимо рассматривать как искусство, что художественные произведения не должны отражать историческое прошлое страны или рассказывать о национальном характере. Писателей нельзя воспринимать как «историков, или географов, или гидов».

Лекции В.В. Набоков составлял так же, как писал свои романы, старался *вовлечь читателей (студентов)* в удивительное приключение – самостоятельное познание мира, чтобы активизировать их внимание и воображение и показать, что сюрпризы, которые таит в себе мир, неисчислимы. Он страстно любил свой предмет, его отличал собственный, неповторимый взгляд на вещи, страсть к подвохам и неожиданным суждениям,

дар стимулировать воображение, умение изумить слушателей. По воспоминаниям одного из студентов, каждая лекция, действительно, была приключением.

В.В. Набоков не признавал классическое литературоведение. Он рассказывал студентам не о развитии русской литературы, а об отдельных великих писателях, при этом не забывал об историческом и художественном контексте. «Освещение творчества писателя без предварительного изучения предшествующих событий и тенденций, результатом которых в конечном счете стало появление этого писателя, для студента бессмысленно... Я собираюсь начать эти лекции с некоторых данных о том, что происходило на огромном пространстве, теперь называемом Россией, прежде чем в девятнадцатом веке там будто бы из ничего развилось самое изысканное, самое совершенное литературное искусство» [1: 135].

Говоря о русской литературе, Набоков всегда упоминал о цензуре. По его мнению, писатель должен быть свободен как от цензуры, так и от «коммерческой тирании американского рынка».

Многие студенты удивлялись тому, что Набоков *разбирал тексты вне социального контекста*. Набоков, с его пристрастием к провокациям, полностью отвергал «интерес к человеческой личности», «идеи», «реализм». Студенты спрашивали, что же тогда остается. Магия самого романа, – отвечал Набоков. Он пытался привить студентам понятие, что у литературы совершенно необязательно должна быть социальная цель, но заставлял читать работы Белинского о литературе как орудии гражданской борьбы. Набоков говорил, что «великие романы – это великие сказки», и вспоминал, как его подход раздражал или озадачивал студентов-литературоведов, привыкших к серьезным курсам, напигованным «тенденциями», «школами» и «мифами», «символами» и «социальным подтекстом» и еще призрачно-пугающей шуткой, именуемой «духовный климат». По его мнению, эти серьезные курсы были легкими, так как от студентов требовалось знать не книги, а о книгах. На его занятиях студенты должны были обсуждать конкретные детали, а не общие идеи. Главная цель, которую ставил перед собой В.В. Набоков, – научить студентов *читать* книги.

Ханна Грин, американская писательница, посещавшая в юности занятия В.В. Набокова, рассказала о некоторых его методах преподавания русской литературы.

На занятиях, посвященных творчеству А.С. Пушкина, В.В. Набоков говорил о структуре «Евгения Онегина», читал вслух сцену дуэли. Рассказывал о жизненной драме Пушкина, чертил на доске схему роковой дуэли, описывал время и место, проигрывал дуэль перед аудиторией так, что студенты ощутили трагичность события, произошедшего более ста лет назад. «Он <...> внушал нам чувство какой-то экзальтированной страсти <...> к русской литературе, к истории и к самой стране...» [2: 204].

В.В. Набоков считал, «мозг должен либо тяжело трудиться, либо проститься со своим призванием и чином» [1: 122]. О любом предмете всегда можно узнать что-то новое.

Ефим Фогель, профессор, читавший курс о Шекспире в Корнельском университете, вспоминал о *внимании Набокова к деталям*. Он помнил не только, как звали собак короля Лира («Собачки – Трэй, Бланш и Милочка – смотрите, они лают на меня»), но и о том, как это было переведено на русский язык в девятнадцатом веке. «Собаки завывали у моих пят» [2: 199].

Набоков часто *использовал игру слов*. Если произнести название романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» по правилам английского языка, то получится «Юджин Уан Джин» (что означает «Юджин, один стакан джина») [2: 205].

Американская студентка запомнила, что однажды на занятии В.В. Набоков увидел на столе желтую вазу с голубыми цветами. Он подошел к доске и написал «yellow blue vase» и спросил студенток, что это означает (желто-голубая ваза). А затем сказал, что это звучит почти так же, как «я люблю вас» (I love you) по-русски.

Набоков признался: «Когда я читал лекции в колледжах, я даже *злободневные шутки заготавливал* за несколько недель вперед».

В 1947 году В.В. Набоков сформулировал свою тройную формулу: «Писателя можно оценить с трех точек зрения: как рассказчика, как учителя, как волшебника. Все трое – рассказчик, учитель и волшебник – сходятся в крупном писателе, но крупным он станет, когда первую скрипку играет волшебник». «Волшебство» для него означало способность писателя мгновенно вызвать к жизни любую деталь изобретенного им мира – независимо от того, согласуется ли он с «реальным» миром вне книги.

«Читатель, – настаивал Набоков во вступительной лекции, – должен замечать подробности и любоваться ими. Хорош стильный свет обобщения, но лишь после того, как при солнечном свете заботливо собраны все мелочи» [5: 23]. Широкие обобщения могут казаться более впечатляющими, но, ставя их на второе место и выдвигая на первый план подробности, Набоков хотел предложить принцип, которым студенты могли бы пользоваться повсеместно. *Замечайте детали в читаемой книге* и в окружающем мире, и это обогатит вашу жизнь. По его мнению, в этом бесконечно разнообразном мире пессимистами могут быть только те, кто не способен видеть красоту.

Романы для Набокова были прежде всего конкретными мирами, которые студенты должны были познавать именно как маленькие миры. Чем вернее Набоков мог *пробудить воображение и любопытство* студентов, тем больше он мог открыть им в окружающем мире. Преподаватель убеждал студентов не просто воображать то, что он показал им на занятии, а *проигрывать в уме* каждую сцену каждой книги. Кроме В.В. Набокова, никто никогда не учил студентов читать так, чтобы напечатанные слова превращались в конкретные миры.

Набоков учил студентов смотреть на литературу как на игру воображения и не только видеть, *что* написано в книге, но и *как* это написано.

В.В. Набоков был самым оригинальным и популярным преподавателем в американских образовательных учреждениях, где проводил занятия.

Литература

1. Бойд Б. Владимир Набоков: американские годы: Биография. СПб.: Симпозиум, 2010.
2. Владимир Набоков: pro&contra / сост. Б. Аверина, М. Маликова, А. Долинина. СПб.: РХГИ, 1997.
3. Классик без ретуши. Литературный мир о творчестве Владимира Набокова: Критические отзывы, эссе, пародии / под общ. ред. Н.Г. Мельникова. М.: Новое литературное обозрение, 2000.
4. Набоков В.В. Лекции по русской литературе / пер. с англ. Ив. Толстого. М.: Независимая газета, 1996.
5. Набоков В.В. Лекции по зарубежной литературе / пер. с англ. под ред. Харитонова В.А. М.: Независимая газета, 1998.

Обухова Т.М., преподаватель

vysotssskaya@gmail.com

*Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова***Obukhova T.M.**, lecturer*Russia, Lomonosov Moscow State University*

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

THE EXPERIMENTAL MODEL OF THE COURSE ON THE COUNTRY- SPECIFIC STUDIES FOR FOREIGN STUDENTS

Аннотация

В статье рассматривается новая экспериментальная модель курса по страноведению на занятиях с иностранными студентами. Она отличается от существующих курсов содержательно (рассматриваются все регионы России) и качественно (акцент делается на фоновой информации социокультурной тематики каждого региона). Курс направлен на непосредственное включение учащихся в процессы социокультурной и культурно-речевой адаптации, на формирование практических навыков и умений в сфере аудирования, говорения и чтения на страноведческом материале. Кроме того, в статье рассказывается о месте дисциплины в учебном плане, методической организации курса, а также приводится пример учебного текста с заданиями и вводится игровая компонента.

Abstract

The article describes a new experimental model of a country studies course for foreign students. It differs from existing courses in a content (the course covers all regions of Russia) and in a character (it focuses on a background information concerning social and cultural subjects in each region). The course focuses on the direct involvement of students in the process of socio-cultural and speech adaptation, on training listening comprehension, speaking and reading skills based on country studies matter. In addition, the article introduces the place of discipline in the curriculum, methodical organization of the course, an example of the training text with tasks, game-design elements and game principles.

Ключевые слова: страноведение; реалии; социокультурная и культурно-речевая адаптация; русская культура; язык; практические навыки.

Keywords: country studies; realities; sociocultural and cultural-communicative adaptation; Russian culture; language; practical skills.

Модель преподавания курса по страноведению, о которой пойдёт речь в статье, проходит апробацию на факультете Высшая школа перевода МГУ имени М.В. Ломоносова. Данный курс рассчитан на два занятия в неделю в течение одного семестра (17 учебных недель, 68 учебных часов, итоговая отчётность – экзамен).

Современная литература по страноведению представлена многочисленными учебными и учебно-методическими пособиями, мультимедиа-комплексами: И.А. Гончар «Такая разная Россия. Учебное пособие по страноведению», Л.В. Архипова «Мы живём в России: учебно-методическое пособие», В.П. Берков «Как мы живём. Пособие по страноведению для изучающих русский язык», Е.С. Журавлёва «Страноведение России: учебно-методическое пособие», А.К. Перевозникова «Россия: страна и люди. Лингвострановедение: учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный» и др. Предложенный курс отличается от существующих пособий по данной дисциплине тем, что в нём акцентируется внимание на фоновой информации социокультурной тематики каждого региона в отдельности (одежда, еда, верования, поведение, эмоции, досуг, фестивали, усло-

вия жизни и т. д.). Темы перечислены в пункте 5.1.1 «Общеввропейских компетенций владения языком», разработанных Советом Европы в 1989–1996 гг. и рекомендованных с 2001 г. для создания национальных систем оценки языковой компетенции [4: 29–30]. Кроме того, в курсе рассматриваются все регионы России.

Курс построен на чтении и обсуждении небольших по объёму текстов (около 500 слов), посвященных региональным особенностям России. Предполагается изучать 2–3 региона за 2 академических часа. Одной из актуальных задач данного курса является поиск и отбор информации, отражающей географические и культурно-исторические особенности региона, его реалии, что является основой языкового общения. Очевидно, что главное условие отбора – общеизвестность такого рода информации в среде носителей языка и его иллюстративность.

Кроме того, нельзя забывать о том, что на занятии должно продолжаться изучение языка, закрепление грамматических норм, проигрывание коммуникативных ситуаций, тренировка аудиальных и разговорных навыков учащегося. Для этого к каждому тексту прилагается комплекс заданий, направленный на отработку языковых, речевых и разговорных компетенций учащегося.

Содержание текстов и упражнений должно быть подобрано таким образом, чтобы позволить учащимся узнать и закрепить знакомство 1) с реалиями, характерными для русской культуры (топонимами, антропонимами, реалиями, связанными с культурой), 2) с коннотативной лексикой (слова, совпадающие по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям) и 3) с фоновой лексикой (слова, обозначающие предметы и явления, имеющие аналоги в сопоставляемой культуре, но различающиеся по каким-то национальным особенностям функционирования, формы, предназначения предметов и т. п.). С другой стороны, содержание текстов должно развивать и поддерживать интерес к изучению русского языка.

Уровень сложности текстов и заданий зависит от уровня языковой подготовки учащихся, динамики усвоения ими русского языка, степени социокультурной и культурно-речевой адаптации в стране, а также ситуативных задач преподавателя.

Приведём пример занятия, на котором берётся для изучения самый западный регион России (всего их 85) – Калининградская область. В выборе фактической информации в данном случае помогла богато иллюстрационная книга А.Ю. Голубева «Карты России» [2: 6–7]. Текст и задания к нему рассчитаны на пороговый уровень владения русским языком (B1).

В самом начале занятия преподаватель может положить на стол янтарные бусы, клюквенный (брусничный, черничный) пирог, клюкву в сахаре, марципан и т. п. Приветствуется наличие карты России, чтобы студенты визуально представляли положение региона.

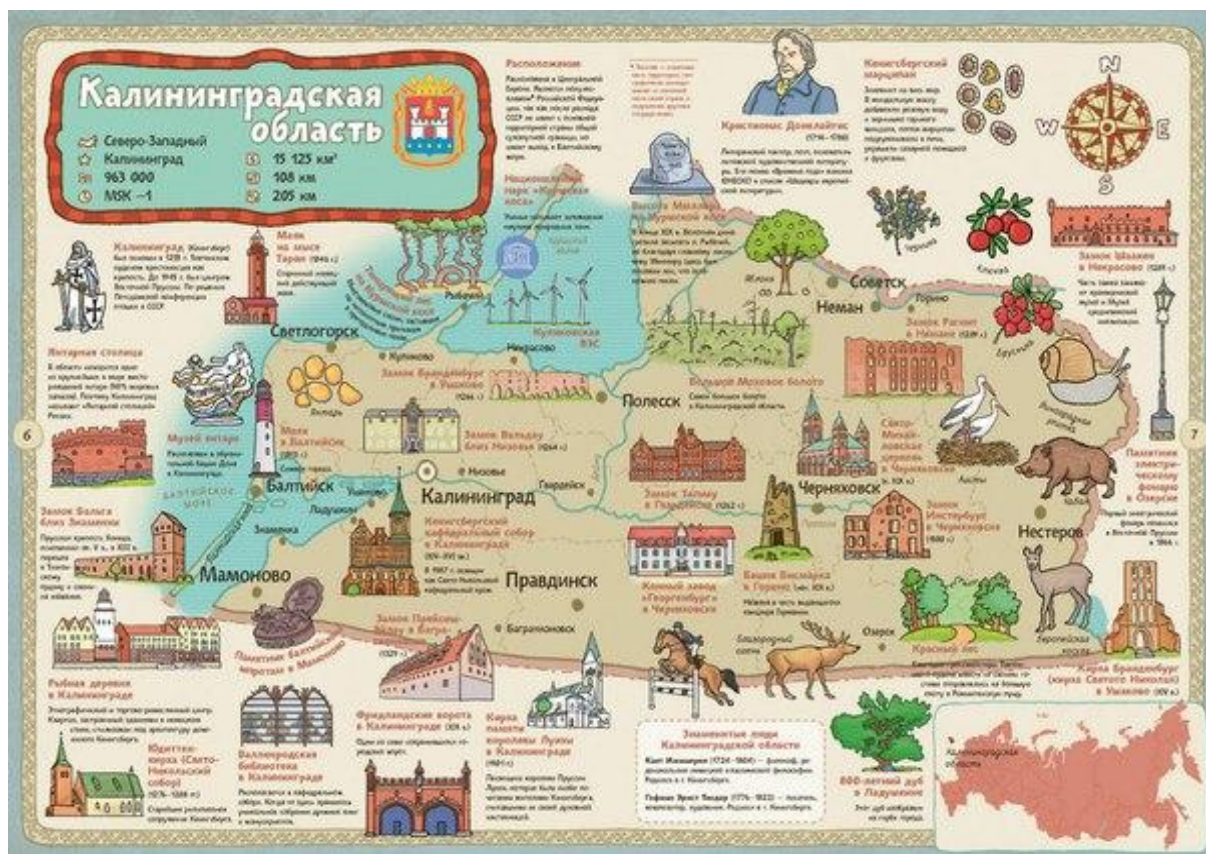
Далее учащимся предлагается текст, сопровождаемый презентацией.

Калининградская область расположена в Центральной Европе. Это самый западный регион России. Калининградская область **является** особой частью территории России, потому что отделена от основной части страны и окружена другими государствами (Польша, Литва), имеет выход к Балтийскому морю. Там проживает 976 тысяч человек. Время **отличается от** московского **на один час**. Если в Москве 9.00 утра, то в Калининграде 8.00 утра.

Столица региона – город Калининград (старое название *Кёнигсберг*), который был основан в 1255 году как немецкая крепость. Но в 1945 году по решению Потсдам-

ской конференции² стал частью СССР, то есть всего 70 лет назад этот город стал частью России.

Из Москвы до Калининграда можно добраться на поезде или на самолёте. **Дорога** на поезде из Москвы до Калининграда **занимает около 20 часов**, а на самолёте – 2 часа. В городе можно передвигаться на наземном транспорте или на метро, состоящем из 6 линий.



Калининградская область

Путешествуя по Калининградской области, нужно посетить Кенигсбергский кафедральный собор (XIV–XVI вв.) в Калининграде, там же находится рыбная деревня – этнографический и торгово-ремесленный центр, застроенный зданиями в немецком стиле; замок Бранденбург и Кирху Бранденбург в Ушаково; замок Рагнит (1289 г.) в Немане; Юдиттен-кирху (1276–1288 гг.) – старейшее религиозное сооружение Кёнигсберга; башню Бисмарка (нач. XIX в.) в Горино, **названную в честь канцлера Германии**.

Самым известным университетом Калининграда **является** Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, **названный в честь** известного немецкого **философа**, жившего в Кенигсберге. Главные символы университета – морская волна и мост – изображены на его логотипе.

Калининград **называют** «янтарной столицей» России. Янтарь – это окаменевшая смола (застывший сок деревьев), имеющая цвет от светло-жёлтого до коричневого; **красноватый, зеленоватый**, почти бесцветный, молочно-белый. Янтарь используют для изготовления ювелирных изделий и лекарств. Янтарные украшения стоят особенно

² Потсдамская конференция 1945 г. – конференция, в которой участвовали руководители трёх крупнейших стран: России (Сталин), США (Трумэн) и Великобритании (Черчилль), – выступавших против Гитлера во Второй мировой войне. Цель конференции – определить, какой должна быть Европа после войны.

дорого, если внутри смолы находится растение, насекомое или даже маленькое животное. Янтарь имеет много поэтических названий – «слёзы моря», «дар солнца» и т. д. Не случайно, что именно в Калининграде есть музей янтаря, в котором можно увидеть янтарную карту мира, самый большой в мире кусок янтаря (4,28 кг) и т. д.

Калининград ещё и город маяков, *ведь* он расположен на берегу моря. Старейшим **называют** немецкий маяк на мысе Таран (1846 г.).

Уникальным местом **считается** национальный парк «Куршская коса». Полуостров длиной в 98 км уходит в бесконечность моря. Каким-то неизвестным ещё науке образом здесь вырос «танцующий лес»: большие сосны изогнуты очень необычно. Через Куршскую косу пролетают миллионы птиц по пути в Африку, Францию, в разные части света. Поэтому там находится крупнейшая в мире орнитологическая станция.

Жители региона гордятся своей красивой природой. Интересно отметить, что на гербе города Ладушкин изображён 800-летний дуб.

В Калининградской области растёт много полезных ягод: черника, брусника и клюква, которые собирают на болотах.

В самом немецком городе России есть и свой «язык». Например, «грибами» там называют уличные кафе под зонтиками. По фразе «посидеть на грибах» можно понять, кто местный, а кто приезжий. «Россией» или «большой Россией» там **называют** любую часть Родины за пределами Калининградской области.

Задание 1. Вставьте правильные окончания.

1. Калининград___ является столиц___ Калининградской области.
2. Калининград___ считается сам___ немецк___ город___ в России.
3. Куршск___ кос___ называют уникальн___ мест___ в Калининградской области.
4. Калининградск___ област___ – сам___ западн___ территор___ РФ.
5. Университет___ назван в честь известн___ немецк___ философ___.

Задание 2. Как вы думаете, какое значение имеет суффикс *-оват-* в русском языке? Образуйте от данных прилагательных формы со значением неполноты действия и придумайте с ними предложения.

красный – <i>красноватый</i>	глупый –
зелёный – <i>зеленоватый</i>	короткий –
серый –	длинный –
жёлтый –	горький –

Задание 3. Замените союзы *потому что* и *так как* на союз *ведь*.

1. Калининградская область – самый молодой регион, потому что стал частью России всего 70 лет назад.
2. В Калининградской области много маяков, так как она находится на берегу моря.
3. Самая крупная в мире орнитологическая станция находится на Куршской косе, потому что там ежегодно пролетает 300 видов птиц.
4. Калининград называют янтарной столицей России, так как там находится 90% запасов янтаря в мире.

Задание 4.

А) Скажите, сколько занимает ваша дорога от общежития до университета? Сколько времени занимает дорога в калининградском метро:

- станция «Московская» – станция «Киевская» (13 мин.)
- станция «Северная» – станция «Южная» (1,5 мин.)
- станция «Лермонтовская» – станция «Чайковская» (11 мин.)

В) Скажите, на сколько отличается время в вашей стране от московского времени? Расскажите об отличии во времени:

- Москва, 9.00 – Калининград, 8.00
- Санкт-Петербург, 11.00 – Хабаровск, 18.00
- Севастополь, 17.00 – Екатеринбург, 19.00

Задание 5. Посмотрите фрагменты из программы «Орёл и Решка», посвящённой Калининграду. Ответьте на вопросы.

1. Много ли немецкой архитектуры осталось в Калининграде?
2. С какого вокзала и на каком автобусе можно добраться до Куршской косы?
3. Какое суеверие связано с деревом из «танцующего леса»?
4. Понравились ли героине видеосюжета клопсы «Кёнигсбергские»? На что они похожи по вкусу?

Задание 6. Как вы можете объяснить фразу «самый немецкий русский город»?

Задание 7. Разыграйте диалог, в котором вы рассказываете друзьям о своей поездке в Калининград. Какие сувениры вы им привезли?

Задание 8. Подпишите открытку, которую вы купили в Калининграде.

Можно дать студентам несколько регионов для самостоятельного изучения и подготовки презентации, что позволит экономить время, отведённое учебным планом, а также проявить учащимся инициативу в выборе информации.

Для закрепления изученного в течение всего семестра материала можно использовать настольную игру «Сундучок знаний: Россия». Основу набора составляет 71 карточка с названием субъекта РФ и различными иллюстрациями, рассказывающими о географическом положении субъекта, о его флоре и фауне, важных архитектурных сооружениях, памятниках, заводах и фабриках, национальных блюдах и продуктах, костюмах, предметах быта, о великих деятелях науки, искусства или политики и т. д.

По правилам игры студент выбирает одну карточку, внимательно рассматривает её в течение, например, 20 секунд. После этого он переворачивает карточку и отвечает на один или несколько вопросов, которые предложены на оборотной стороне. Выигрывает тот, кто даст больше правильных ответов.

Например, на карточке Республики Карелии изображены памятник «Дерево желаний», музей-заповедник Киж, белка-летяга, зяблик, клюква, книга народного эпоса «Калевала», город Петрозаводск, Ладожское и Онежское озера и др. Эти иллюстрации «вписаны» в географическое положение Республики Карелии, граничащей с Финляндией, Мурманской, Вологодской, Ленинградской и Архангельской областями, имеющей выход к Белому морю. На обратной стороне карточки предложены следующие вопросы и задания: «Как называется памятник на картинке?», «Какие ягоды нарисованы на картинке?», «Назовите два озера с картинки», «Назовите столицу республики», «Граничит ли Карелия со Швецией?», «Назовите животное или птицу с картинки» и т. п.

Экзамен по данному курсу предполагает выполнение трёх заданий. Во-первых, описать географическое положение региона, доставшегося в билете, используя изученную лексику (*граничить, находиться, располагаться, северо-восток, впадать* и т. п.). Во-вторых, пересказать текст об этом регионе. Наконец, представить рассказ-отчёт с фото- или видеоматериалами о собственной поездке в любой выбранный учащимся город или регион. Отчёт может быть и групповым.

Описанная в статье модель преподавания способствует овладению содержанием языковой компетенции в сфере страноведения и регионоведения, приобретению знаний, практических навыков и умений в сфере аудирования, говорения и чтения на страноведческом материале, включению в процессы социокультурной и культурно-речевой адаптации.

После апробации предложенной модели преподавания курса по страноведению планируется издание мультимедийного учебного пособия.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учить учиться: Для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Рус. яз. Курсы, 2002.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990.
3. Голубев А.Ю. Карты России. СПб.: Речь, 2015.
4. Дегиль И.М. Отбор фоновых знаний социокультурной тематики // Язык и культура. 2012. № 1 (Приложение). С. 28–32.
5. Обухова Т.М. Из опыта использования настольных игр на занятиях русского языка как иностранного (страноведческий аспект) // Слово. Грамматика. Речь. Вып. XVI. Мат-лы VI Междунар. науч.-практ. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного». М.: МАКС Пресс, 2015. С. 448–450.

Пейч Д.И., канд. истор. наук, преподаватель
dmitriy-peitsch@yandex.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Peitsch D.I., PhD in history, lecturer

Russia, Lomonosov Moscow State University

ЭПОХА РЕВОЛЮЦИЙ: НАЧАЛО XX ВЕКА В РАМКАХ КУРСА ИСТОРИИ РОССИИ ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

THE AGE OF REVOLUTIONS: THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY IN THE COURSE OF RUSSIAN HISTORY FOR A FOREIGN AUDIENCE

Аннотация

Статья посвящена методике преподавания истории России в иноязычной аудитории на примере истории первой четверти XX века, вместившей в себя три революции: революцию 1905–1907 гг., Февральскую и Октябрьскую революции. Разбираются сложные вопросы и основные проблемные термины, методы их разъяснения, построения исторических и культурных параллелей, выделяются ключевые смысловые акценты темы.

Abstract

The article is devoted to the methods of teaching Russian history in a foreign audience through the story of the first quarter of the 20th century, that encompassed three revolutions: The Revolution of 1905, The February Revolution and The October Revolution. Article contains the review of the complex issues and the main problematic terms and definitions, as well as methods of their explanation. Author proposes possible historical and cultural parallels and highlights some key semantic accents of the topic.

Ключевые слова: революция; история России; XX век; преподавание; большевизм; Первая русская революция; Февральская революция; Октябрьская революция.

Keywords: revolution; Russian history; 20th century; teaching; Bolshevism; The Revolution of 1905; The February Revolution; The October Revolution.

Данная статья посвящена специфике преподавания истории России в иноязычной аудитории, а конкретно – проблематике, связанной с революционными событиями начала XX в. Будучи одним из важнейших предметов гуманитарного цикла, история вместе с тем представляет собой чрезвычайную сложность при работе с инофонами ввиду специфиче-

ского понятийного аппарата науки, обилия топонимов и прочих имен собственных, устаревших и не используемых в настоящее время терминов и дефиниций. Также необходимо учитывать существенные отличия исторических процессов в разных регионах (например, в странах Европы и Азии), проблемы периодизации, подчас отсутствие единых исторических и культурных архетипов, которые могли бы выступать в качестве вспомогательных инструментов в процессе обучения. Некоторые частные аспекты этого процесса мы постараемся рассмотреть на примере яркого исторического материала, которым являются ключевые и переломные моменты русской истории – революционные события, в корне изменившие основы русской государственности.

Первая же трудность, которая возникает при рассказе о трех революциях начала XX в., это существующее у иностранной аудитории представление о том, что революция в России – это исключительно события октября 1917 г., триумф партии большевиков и ее лидера В.И. Ленина (единственная историческая персона, с которой ассоциируется данный период у большинства инофонов), последовавшее за этим установление в стране коммунизма и якобы одновременное создание Советского Союза. Особую сложность в данном контексте представляет собой изучение событий Первой русской революции. Так, например, в англоязычной исторической литературе она носит название *The Revolution of 1905*. В связи с этим отдельного разъяснения требуют принятые в отечественной историографии хронологические рамки 1905–1907 гг., так же как и тот факт, что революция носила продолжительный и повсеместный, массовый характер, сыграв важнейшую роль в смене политического и социального климата Российской империи. Одним из важнейших пунктов рассказа о первых в истории России революционных событиях является выделение основных причин социального кризиса, к которым традиционно относятся незавершенность реформ 60–70-х гг. XIX в., сохранивших «пережитки феодализма» (помещичье землевладение и самодержавие), консервативный характер правления Николая II и несоответствие его формы текущим историческим вызовам. Рассказ о революции предваряется характеристикой экономического положения России в начале XX в., включая сведения о развитии капиталистических отношений и промышленном росте страны. В частности, интерес у иностранных учащихся вызывает информация о 5 месте России среди мировых держав по общему объему промышленного производства, сопоставление экономики России с экономиками ведущих стран мира, в том числе Японии, также имевшей высокие темпы экономического роста и выступавшей в качестве основного конкурента России на Дальнем Востоке, а в дальнейшем и в качестве военного противника в русско-японской войне 1904–1905 гг. Эти события по объективным причинам вызывают живой отклик и интерес у учащихся из азиатского региона, тем более что русско-японская война выступает в качестве безусловного катализатора событий Первой русской революции, доведшего градус недовольства в русском обществе до предела.

Отдельного упоминания заслуживает феномен «Кровавого воскресенья» 9 января 1905 г. – инцидент, послуживший толчком к началу массовой протестной активности в годы революции. При переводе названия на английский язык («*Bloody Sunday*») «Кровавое воскресенье» может быть многими учащимися перепутано с одноименными событиями, произошедшими в Северной Ирландии в 1972 году и получившими большую известность благодаря своему отражению в популярной культуре (музыка, кинематограф). Характерно, что оба события сходны и по своему основному содержанию – и в том, и в другом случае речь идет о расстреле мирной демонстрации правительственными войсками.

Чрезвычайно важно донести до иноязычных учащихся информацию об основных завоеваниях Первой русской революции, существенно повлиявших на ход истории нашей страны. Главным и наиболее доступным для понимания учащихся результатом становится

подписанный Николаем II Манифест 17 октября 1905 г., содержание которого объясняется на основе междисциплинарного подхода, с привлечением понятийного аппарата других социальных наук. Универсальными и общепринятыми являются представления о базовых политических свободах (свобода совести, свобода слова, свобода собраний, свобода союзов и неприкосновенность личности), впервые предоставленных русскому обществу согласно тексту Манифеста. Еще больший отклик вызывает информация о создании первого (что особенно подчеркивается) в истории России парламента, а конкретно Государственной Думы, наиболее общие представления о существовании и функциях которой в современной России имеются у большинства иностранных учащихся. Здесь также необходимы разъяснения о сущности этого законодательного и представительного органа власти, а также прикладываются усилия для увязки понятий «парламент» и «Государственная дума», которая выступает в качестве частного регионального примера органа подобного типа. При этом объясняется, что Россия после принятия Манифеста еще не стала конституционной монархией, а лишь сделала шаг в сторону установления данной формы правления, сохранив в целом основы самодержавной власти, что в дальнейшем и привело к разворачиванию новых революционных событий. Для закрепления этой мысли подчеркивается, что Конституции как таковой в России того времени еще не существовало, а появление подобного документа будет уже делом рук новой власти. Сохранение многочисленных признаков самодержавного правления становится также и причиной недостаточной эффективности работы нового органа – Государственной думы, неоднократно подвергавшейся роспуску по решению царя.

Другим важнейшим результатом Первой русской революции стало появление в России политических партий, что позволяет определенным образом связать события начала XX в. с современностью, задать учащимся вопросы о том, какие политические партии современной России и других стран им известны, какие основные типы партий по их политическому направлению они могут выделить. Чтобы продолжить это сопоставление, политические партии России начала XX в. удобно разделить на три блока: «левые» (left-wing parties), «правые» (right-wing parties) и партии центра (center parties / parties of the Center), с подробным разъяснением их программ и социальной базы. Особенно трудным для усвоения является материал, связанный с правыми и праворадикальными партиями, такими как «Союз русского народа» и «Союз Михаила Архангела», в связи с тем что проблематика национализма и особенно его крайних, агрессивных проявлений, так же как и сюжет о национальных конфликтах в целом, являются малоизвестными для иностранных учащихся из целого ряда регионов мира.

Декабрьское вооруженное восстание, кульминационный момент революции 1905–1907 гг., иностранным учащимся эффективней всего объяснять с помощью знакомых им названий станций Московского метрополитена – «Улица 1905 года», «Баррикадная», «Краснопресненская». Это способствует не только выстраиванию ассоциативного ряда и пониманию учащимися важности описываемых событий, но также и вырабатывает определенное понимание топографии Москвы, придавая повествованию дополнительный объем. Для наиболее подготовленных учащихся может быть также введен сюжет о революционном терроризме в практике левых партий и движений, особенно отрицавших Государственную Думу и вообще легальную партийную работу анархистов и левых эсеров. Террористическая деятельность революционных групп и организаций достигла своего апогея в годы Первой русской революции, а своеобразным логическим завершением этого этапа в истории русского революционного движения стало убийство председателя Совета министров Российской империи П.А. Столыпина, личности и деятельности (в первую очередь реформаторской) которого также уделяется большое внимание в рамках курса истории России для иностранных учащихся.

Определенную сложность представляет собой и феномен двух революций 1917 года – Февральской и Октябрьской, необходимость наглядно продемонстрировать различия между этими событиями. Февральская революция, так же как революция 1905–1907 гг., находится «в тени» октябрьских событий, а иногда эти явления ошибочно смешиваются. Отсюда периодически возникающие вопросы о роли В.И. Ленина в Февральской революции, о том, какая конкретно партия «осуществила» эту революцию и тем самым прервала многовековую традицию монархии в России, без учета ключевой роли массового протеста и тех социальных, политических и экономических факторов, которые естественным образом его спровоцировали.

Чрезвычайно трудным для объяснения инофонам является понятие «Совет» («советы»), в первую очередь ввиду отсутствия адекватного перевода на другие языки: например, английские «council», «assembly» или чаще используемое, но не добавляющее новых смыслов «Soviet», которые вступают в конфликт с прямым переводом – «advice». Вторая и еще более существенная проблема – отсутствие аналогичного органа власти в мировой политической практике, его специфичность: совет – представительный орган, который призван быть проводником прямой демократии, народного самоуправления с ярко выраженной классовой составляющей, который к тому же является базовой и основной единицей «Советского» (и здесь новая трудность) государства. В случае если учащимися был закреплен материал, связанный с появлением и работой Петроградского Совета, новую сложность представляет информация о возникновении многочисленных советов разных уровней на местах. Здесь возможны попытки объяснить сущность советов как собраний, на которых обсуждаются и решаются проблемы и вопросы того или иного сообщества или ассоциации (например, совет нашей группы или совет нашего института и т. д.).

Говоря о феномене «двоевластия» Временного правительства и Петроградского Совета, необходимо четко разграничить сферы деятельности и компетенции этих органов. Условно проводится разделение на «официальную» власть (Временное правительство) и неофициальный, но опирающийся на свой большой авторитет в обществе орган – Петросовет, вместе с разветвленной системой местных советов. Разъясняются отличия их социальной базы: например, большое внимание уделяется понятиям «буржуазия», «буржуазный», «капиталист», «пролетарий» и т. д. Также важно подчеркнуть, что Временное правительство одновременно осуществляло функции высшего законодательного и исполнительного органа власти. Особое значение при работе с иностранными учащимися уделяется вопросу о причинах неудач и последовавшего за ними падения Временного правительства, а соответственно о причинах Октябрьской революции, среди которых наиболее очевидной и доступной для понимания аудитории является проблема войны, протест против которой в русском обществе (как и в любом другом) был неизбежен. Существенно более сложным оказывается земельный вопрос: неужели он еще не был решен в XIX в. Александром II? неужели крестьяне не получили в результате реформы земельные участки? – и т. д. Другим проблемным аспектом является вопрос о правах и национальной независимости народов, населявших территорию Российской империи. Ранее уже говорилось о трудностях, связанных с изучением темы национальных конфликтов, однако существуют и более приземленные, «технические» проблемы. Например, учащимися с трудом воспринимается информация о вхождении в состав империи Польши и Финляндии, несмотря на большое внимание, уделяемое в курсе истории сюжету о ее интенсивном территориальном росте, с применением карт и других вспомогательных материалов.

Отдельно стоящая и интересная проблема связана с термином «Учредительное собрание». Здесь, как и в случае с «советами», сказывается отсутствие полностью адекватного английского перевода, который был бы понятен инофонам, не являющимся носителями английского языка, – такие варианты, как «constituent assembly» или упро-

щенное «organizational meeting», едва ли существенно поспособствуют решению этой языковой проблемы. Схожие трудности возникают и при попытке объяснения самой сущности Учредительного собрания и его основных задач. Хорошим подспорьем здесь может быть отсылка к одноименному органу в революционной Франции, созданному в 1789 году, тем более что определенные представления о событиях Великой французской революции имеются у большинства учащихся, в том числе неевропейцев. Интересным в языковом смысле является также и термин «разгон», применяемый по отношению к распущенному большевиками в январе 1918 г. Учредительному собранию.

Пожалуй, наиболее простым для восприятия оказывается материал, связанный с Октябрьской революцией. Наконец-то на первый план выходит узнаваемая фигура В.И. Ленина, который, однако, воспринимается учащимися как единственный творец переворота. При этом имя Л.Д. Троцкого, несмотря на свою осязаемую встроенность в мировую историю и культуру, не вызывает практически никаких четких ассоциаций. Определенные недоразумения и вопросы вызывает также разница между старым и новым стилями календаря, породившая противоречие: годовщина Октябрьской революции отмечается в ноябре. Важнейшим предметом обсуждения на занятиях оказывается не столько техническая часть осуществления вооруженного переворота, сколько вопрос о том, почему большевики смогли сохранить власть. И здесь мы возвращаемся к уже названным ключевым проблемам, которые не смогло решить Временное правительство, зато очень оперативно и своевременно постарались решить большевики: осуществляется анализ декретов о мире и о земле, равно как и «Декларации прав народов России». Здесь возникает еще одна языковая проблема, связанная со словом «декрет», переводить которое на язык-посредник в данном случае бессмысленно, а объяснение может осуществляться с помощью слов «закон», «указ», «официальный документ» и т. д. Интересными для обсуждения бывают вопросы о конкретном содержании декретов. Так, если декрет о земле предполагал национализацию земельной собственности, то возникает вопрос и о национализации промышленных предприятий, в частности иностранных, была ли выплачена за них компенсация иностранным компаниям и т. д.

В нашей статье мы обозначили лишь некоторые из многочисленных проблемных мест, встречающихся в курсе истории России для иностранных учащихся, на примере сложного и событийно насыщенного исторического материала, связанного с революционными событиями начала XX в. Подобный разбор может быть применен и к другим историческим периодам с целью поиска в дальнейшем новых эффективных решений возникающих в процессе преподавания проблем.

Литература

1. Борисов Н.С., Левандовский А.А., Щетинов Ю.А. Ключ к истории Отечества. Пособие для абитуриентов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993.
2. История России XIX – начала XX в. / под ред. Федорова В.А. М.: Проспект, 2004.
3. История России с древнейших времен до наших дней / под ред. Сахарова А.Н. М.: Проспект, 2012.
4. Кастелина И.П., Парфенова И.А., Рагульская Г.В. История России: Учеб. пособие для иностранных студентов. М.: Ред. Изд. Совет МОЦМГ, 2015.
5. Левандовский А.А. История России XVIII–XIX веков. 10 класс. М.: Просвещение, 2012.
6. Левандовский А.А., Щетинов Ю.А., Мироненко С.В. История России. XX – начало XXI века. 11 класс. М.: Просвещение, 2013.
7. Моряков В.И., Федоров В.А., Щетинов Ю.А. История России с древнейших времен до наших дней. М.: КноРус, 2004.

8. Орлов А.С., Георгиев В.А., Георгиева Н.Г., Сивохина Т.А. История России. М.: Простор, 1997.

Розина М.С., ст. преподаватель
frozin@list.ru

Соловьева М.В., ст. преподаватель
marsol@mail.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Rozina M.S., senior lecture

Solovieva M.V., senior lecture

Russia, Lomonosov Moscow State University

АДАПТАЦИОННЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВКЛЮЧЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE ADAPTATION COURSE FOR PART-TIME STUDENTS

Аннотация

В статье рассматривается содержание вводного, адаптационного курса для студентов «включенного обучения», целью которого является практическая и психологическая подготовка иностранных учащихся к обучению и жизни в России.

Abstract

This article is about the content of the introductory, adaptation course for students who come for a short-time study. The goal of this course is practical and psychological training of foreign students for learning and living in Russia.

Ключевые слова: грамматика; лексика; синтаксис; навыки чтения, говорения, аудирования; коммуникативная ситуация; культурный шок.

Keywords: Grammar; vocabulary; syntax; reading, speaking, listening skills; communicative situation; culture shock.

Последние несколько лет преподавателями русского языка как иностранного кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации ФИЯР имени М.В. Ломоносова проводится вводный адаптационный курс для студентов включенного обучения, целью которого является практическая и психологическая подготовка слушателей краткосрочных программ к дальнейшему обучению и жизни в России. В необходимости введения данного подготовительного курса мы убедились, проанализировав результаты анкетирования, которое традиционно проводилось и проводится по завершении периода пребывания студентов в России. Как показывают данные таких опросов, период адаптации к жизни в России занимает достаточно длительное время. Безусловно, самое большое влияние на внутреннее состояние человека оказывает культура чужой страны.

Такое стрессогенное воздействие новой культуры на человека принято называть культурным шоком, главной причиной которого является различие культур. Каждая культура выработала множество символов и образов, стереотипов поведения, благодаря которым человек может автоматически действовать в разных ситуациях. Когда мы оказываемся в условиях новой культуры, привычная система ориентации становится неактуальной, неадекватной, поскольку она основывается на других представлениях о мире,

иных нормах и ценностях, стереотипах поведения и мировосприятия. Именно разочарование в адекватности собственной культуры, осознание ее неуниверсальности становится причиной шока, так как в условиях своей культуры человек не отдает себе отчет, что в ней есть эта скрытая, невидимая часть культуры.

При вхождении в новую культуру человек испытывает ряд неприятных ощущений. Сегодня считается, что опыт новой культуры является неприятным или шоковым, потому что он неожиданный, потому что может привести к негативной оценке и чужой, и собственной культуры.

Обычно выделяют следующие формы проявления культурного шока:

- напряжение из-за усилий, прилагаемых для достижения психологической адаптации;
- чувство потери из-за лишения друзей, своего положения, профессии, собственности;
- чувство одиночества (отверженности) в новой культуре, которое может трансформироваться в отрицание этой культуры;
- нарушение ролевых ожиданий и самоидентификации;
- тревога, переходящая в негодование и отвращение после осознания культурных различий;
- чувство неполноценности из-за неспособности справиться с ситуацией.

Состояние культурного шока имеет самое непосредственное отношение к процессу общения. Каждый человек воспринимает свою способность к коммуникации как нечто само собой разумеющееся и не осознает, какую роль играет эта способность в его жизни, до тех пор, пока не оказывается в ситуации непонимания. Неудачное общение, как правило, вызывает у него душевную боль и разочарование. Однако в этом состоянии человек осознает, что источником разочарования является его собственная неспособность к адекватной коммуникации. Речь идет не только и не столько о незнании языка, сколько об умении расшифровать культурную информацию иного культурного окружения, о психологической совместимости с носителями иной культуры, способности понять и принять их ценности. Поэтому основной направленностью нашего адаптационного курса является помощь в нивелировании ситуаций, которые могут привести к стрессу, затянувшейся депрессии, отрицанию и неприятию русского языка и культуры.

С.Г. Тер-Минасова отмечает: «Важнейшим фактором развития человеческого общества является взаимодействие, взаимозависимость, взаимосвязь языка и культуры» [8: 19]. Вводный адаптационный курс представляет собой двадцатичетырехчасовую интенсивную работу со слушателями, впервые приехавшими в Россию, часто не говорящими по-русски (или говорящими очень мало и плохо), но имеющими желание, намерение изучать русский язык и в дальнейшем работать в России. Наш курс базируется на одном из основных принципов метода активизации возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской, который говорит о том, что важно создать модель личностного общения с первых часов занятий, необходимо установить отношения взаимного доверия, открытости, доброжелательности, поддержки и терпимости. Двадцать четыре академических часа данного курса разбиты на три блока:

1) ориентационные занятия, которые проходят на территории университета, в общежитии, метро и магазине. Такие уроки нацелены прежде всего на скорейшую адаптацию студентов в данных ситуациях и проходят только на языке-посреднике;

2) аудиторные занятия, имеющие целью непосредственное развитие навыков речевого общения: говорения и аудирования;

3) натурные уроки, которые проводятся уже на русском языке в музее, театре, парке, кафе или столовой. К этим урокам учащиеся заранее подготовлены: например,

они могут знать биографию писателя, чей музей они посещают, и подготовить ряд вопросов экскурсоводу. Кроме того, знание определенного материала облегчит им восприятие информации на слух. Возможным натурным уроком может быть экскурсия по метро, который важен как с точки зрения знакомства с культурой нашей страны, так и отработки языкового и речевого материала: использование лексико-грамматического материала, актуального для осуществления коммуникации.

Вводный адаптационный курс имеет ряд особенностей, первой из которых является то, что он ведется на языке-посреднике для студентов с нулевым знанием языка или с минимальным количеством часов русского языка. Вторая особенность – отсутствие грамматической ориентированности, что продиктовано самой целью курса. Наша цель – отработка реплик-реакций, поведенческих манер, жестов, мимики: от описания тематических ситуаций через историко-культурный комментарий на языке-посреднике к поведению и говорению в конкретной ситуации, поэтому преподаватели на вводном адаптационном курсе не дают грамматических комментариев и ссылок. В число целей данного курса входит, однако, формирование навыков чтения, аудирования, говорения – воспроизведения словосочетаний и коротких предложений, а главное – создание умения вычленять в потоке неродной (совершенно непонятной) речи знакомые (изученные в курсе) лексические единицы и синтаксические конструкции и, понимая их, адекватно реагировать. Помимо этого, необходимо, разумеется, обширный социокультурный и исторический комментарий. Так как данной категории слушателей очень трудно говорить и аудировать, то программа составляется с максимальным акцентом на разговор. Практика речевого общения составляет большее количество часов и подразделяется на:

- культурно-речевую адаптацию, направленную на повседневное общение;
- связанные с культурой академические темы дискуссий, углубляющие и расширяющие запас лексики, с одной стороны, а с другой – на новом языковом материале отрабатываются «топики», направленные на повседневное общение, формирование монологической и диалогической речи. Выбор тем определяется прежде всего фактором частотности (стереотипичности). Е.А. Земская отмечает: «Лингвистический смысл разграничения высокочастотных (стереотипических) и нечастотных (нестереотипических) ситуаций состоит в том, что первые связаны с устойчивым, ограниченным в репертуаре, повторяющимся с высокой степенью вероятности набором речевых клише, тогда как вторые таких ситуационных клише не имеют. Обычно выделяют два рода высокочастотных стереотипических ситуаций: стереотипы этикета и городские стереотипы. Последнее название связано с тем, что данные ситуации “привязаны” к какому-либо месту города и поэтому имеют очень большую опору на реальную конкретную обстановку речи, тогда как для этикетных стереотипов это не характерно» [5: 13].

Стоит отметить, что обсуждение ситуаций по принципу сравнения («А у нас...», «А у вас...?») не дает желаемого результата, т. к. появляется оценочность, возможно возникновение споров среди самих студентов, что удлиняет комментарий и уводит преподавателя и группу в целом от предложенной для рассмотрения темы. Хорошие результаты дали аудиторные занятия, проведенные по схеме: тема-ситуация – комментарий преподавателя – изучение наиболее вероятных речевых штампов – отработка произношения и интонации – диалог – ролевая игра. Студентам предлагаются для работы следующие темы:

- университет;
- общежитие;
- наземный транспорт;
- метро и схема метро;

- магазин;
- ресторан / кафе / столовая;
- театр;
- цирк;
- музей;
- кинотеатр и др.

По мере увеличения языкового материала возможно также и усложнение способа подачи реплик-стимулов путем включения их в поток речи. Узнавание студентами всей реплики или её ключевых слов ещё не является конечной целью преподавателя. Формирование навыка автоматических реакций представляет собой конечную цель, т. е. реплика-стимул должна провоцировать реплику-реакцию или / и соответствующее поведение. Например, вопрос в буфете: «С сахаром?» должен вести за собой автоматическую поведенческую и речевую реакцию «Да» или «Нет», а также кивок головой в значении «да» или жест, показывающий отрицание. Создание у слушателей поведенческих моделей и описание возможных реплик-стимулов и реплик-реакций со стороны русскоговорящих без опоры на знание языка составляет основу адаптационного курса-тренинга, направленного на нивелирование культурного шока.

Кроме того, хотелось бы отметить огромную важность такого психологического явления, как радость узнавания, проявляющуюся у студентов при возвращении к уже изученным (и при этом незаменимым в конкретных ситуациях) элементам языка. Данное явление, к сожалению, часто недооценивается в методике преподавания иностранных языков. Мы постарались восполнить этот недостаток и вводили необходимые лексические единицы и синтаксические конструкции некими блоками, объединенными релевантными повторяющимися языковыми единицами. Конечно, приемы такого рода провоцировали узнавание, вызывали радость, одновременно снималась фрустрация, столь хорошо знакомая всем начинающим изучать иностранный язык в стране этого языка, фрустрация, неизбежно возникающая при столкновении человеческого сознания с необходимостью воспринять огромное количество новой информации. В нашем случае недостаточно просто облегчить процесс восприятия нового. Для дальнейшего пребывания в стране, обучения, работы воспринимающему сознанию необходимо также принять это новое, т. е., по сути дела, простить всему непохожему его непохожесть, всему неродному его чужеродность. Адаптационный курс, как и любой другой, дает прекрасные результаты, если студенты хорошо мотивированы. Но часто бывает наоборот. Тогда задача преподавателя усложняется. Справедливости ради стоит отметить, что слабая мотивация к изучению чего-либо, к познанию вообще, в настоящее время носит «массовый характер». Мы можем наблюдать это явление повсюду в мире, и в качестве одного из главных его источников можно назвать индивидуалистическое сознание, широко распространенное как тип сознания в развитых странах. С.Г. Тер-Минасова отмечает: «Нет сомнения, что ключевое понятие западной культуры – это культ индивидуума, уважение к потребностям и чувствам отдельного человека и игнорирование коллектива. Соответственно, и все системы – экономика, политика, культура – направлены на максимально полное обслуживание индивидуума» [8: 108]. Индивидуалистическое сознание по своей сути закрытое, исходит из того, что окружающий мир должен прийти к человеку, а не наоборот. Кроме того, у представителей молодого поколения сейчас намного меньше развиты навыки общения «с глазу на глаз», так как очень много времени они проводят в интернете, общаясь в социальных сетях. Учитывая это, преподаватели должны выделить в группе слушателей, желающих узнать что-то новое, открытых, «лидеров», за которыми пойдут другие члены группы. Конечно, в большинстве случаев преподаватель может это сделать на основе профессиональной интуиции. Но найти таких лидеров просто необходимо для программы по русскому языку в целом. Так как

данный курс является первым шагом на длинном пути изучения русского языка и культуры, преподаватели, ведущие этот курс, должны по возможности определить тех слушателей, которых легче будет заинтересовать, мотивировать изучением языка. В дальнейшем непосредственно на уроках русского языка с помощью намеренной демонстрации трудностей русской грамматики и через преодоление этих трудностей можно сформировать у учащихся социально-психологическую мотивацию: хочу и могу завоевать авторитет благодаря знанию языка.

По завершении вводного адаптационного курса студенты включенного обучения распределяются в группы по уровням знания русского языка и продолжают свой путь «через тернии к звездам».

Литература

1. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. М.: Изд-во МГУ, 1983.
2. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М.: Изд-во МГУ, 1990.
3. Белянко О.Е., Трушина Л.Б. Русские с первого взгляда. М.: Рус. яз. Курсы, 2008.
4. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М.: Наука, 1993.
5. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. М.: Рус. яз., 1979.
6. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. М.: Наука, 1981.
7. Китайгородская Г.А. и др. Мосты доверия. М.: Рус. яз., 1993.
8. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово/Slovo, 2008.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000.

Рубичева Ю.А., ст. преподаватель
kenoby@bk.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Rubicheva J.A., senior lecturer

Russia, Lomonosov Moscow State University

РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ (СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ)

RUSSIAN AND CULTURE IN THE FOREIGN AUDIENCE (SPECIFIC FEATURE OF ASSIMILATION)

Аннотация

В данной статье рассматривается аспект изучения и специфика восприятия русского языка иностранными студентами, их понимание не только языка, но и культуры. Полученные знания и опыт они применяют как в дальнейшей работе, так и в русскоязычных культурных мероприятиях.

Abstract

In the article you can see the aspect of studying and specific feature of Russian by foreign students. How they understand not only language but culture. This knowledge and experience they can use in the future job and russian culture atmosphere.

Ключевые слова: коммуникация; восприятие; понимание; фонетика; культурное мероприятие.
Keywords: communication; comprehend an idea; understanding; phonetics; culture measure.

В иноязычной аудитории очень важна *специфика* восприятия ею русского языка и речи, а также *опыт*, который она приобретает. Много иностранцев приезжает в Россию, как по работе, так и по учебе. Некоторые из них уже изучали русский язык у себя на родине, а некоторые только начинают изучать в российских вузах на специальных факультетах. Мы будем говорить о студентах, стажерах, которые изучают русский язык в российских вузах. Их аудитория для русских преподавателей разнообразна и велика. Хочу отметить, что иностранные студенты *по-разному* воспринимают русский язык и русскую культуру. Специфика преподавания русского языка в иноязычной аудитории состоит в различии его восприятия студентами разных групп, так как язык неизбежно вводит в его *культурное пространство* со своей системой *нравственных координат*. Здесь уместно вспомнить знаменитую шутку: «что русскому хорошо, то для немца смерть». Немец в данном случае рассматривается в первую очередь как не носитель русского языка, не понимающий его систему духовных ценностей. Об этом опыте мы и будем говорить на примере уроков, викторин, конкурсов, соревнований между студентами на русском языке.

«Язык служит средством познания, способствует деятельности сознания и отражает ее результат. Таким образом, язык участвует в формировании мышления индивида и мышления общества» [1: 12]. При изучении русского языка в иноязычной аудитории важно отметить, откуда приехал студент (из города, столицы или провинции), так как его происхождение и жизненный опыт влияют на восприятие урока, группы, преподавателя. Студенты из большого города и столицы ведут себя более раскованно, смело. Из провинции держатся более замкнуто, скромно. Но это не означает, что они усваивают урок хуже, чем другие. Напротив, они могут показать хороший результат. В данной аудитории необходимо требование определенности высказывания со стороны преподавателя. Это означает, что студенты должны ясно понимать все слова и выражения, употребленные выступающим, преподавателем. Но часто бывает, что лектор употребляет вроде бы всем известные слова и не догадывается, что слушатели толкуют их *каждый по-своему*. Например, предложение «Каждое утро я хожу на урок» воспринимается как «Я хочу урок», то есть студенты путают слова «хотеть» и «ходить». Есть и еще правила, которых нужно придерживаться: излагать последовательно, не противоречить себе, сохранять внимание аудитории, в этом случае можно вести мысль аудитории за собой.

Отметим, что *языковая культура* играет важную роль в изучении любого предмета, в том числе и языка. Как сказал известный филолог Ю.С. Степанов в работе «Константы. Словарь русской культуры», где он представил концепты – основополагающие понятия русской культуры: «В современном русском языке слово *культура* имеет два основных значения: 1) Совокупность достижений людей во всех сферах жизни, рассматриваемых не порознь, а совместно, – в производственной, социальной и духовной; 2) Высокий, соответствующий современным требованиям уровень этих достижений, то же, что *культурность*» [3: 12]. Кроме того, культура есть поле, имеющее свою жизнь и происхождение. Еще в начале христианской эры ритор IV века Лактанций – мыслитель раннего христианства – пользуется определением «*religio*», обозначая им связь человека с какой-либо духовностью, истинной или ложной (отрицательной или положительной по характеру). И эта практика формирует в человеке его личную систему нравственных ценностей, называемую культом той или иной религии [2: 99–100]. И именно русские религиозные философы так настойчиво доказывали связь рели-

гии и культуры. Об этом писали Николай Бердяев, Павел Евдокимов, Владимир Соловьев и многие другие. Эту тему в русской книжности мы можем проследить начиная с Кирилла Туровского (богослова XI века) вплоть до Федора Михайловича Достоевского. По мысли о. Павла Флоренского: «*Культура* – это целевая и крепко связанная система средств к осуществлению и раскрытию некоторой ценности, принимаемой за основную и безусловную, то есть служит некоторому предмету веры... *Вера* определяет культ, а культ – миропонимание, из которого далее следует культура» [4: 39]. Можно долго спорить как о степени, так и о характере влияния одного на другое, приводить другие культуuroобразующие факторы, но нельзя отрицать само наличие данной взаимозависимости. Таким образом, для иностранного студента, изучающего русский язык без понимания его нравственного образа, язык превращается в набор непонятных, трудно запоминаемых слов, которые постоянно будет хотеться перетолковать по-своему на привычном для себя языке. Поэтому так важно не просто донести до иностранца грамматику и фонетику, но и сообщить ему происхождение слов и понятий. Например, если само по себе слово «*сердце*» ничего не сообщит не носителю языка, то объяснение его происхождения объединит целый понятийный ряд в сознании иностранца: «Сердце является естественным центром человека; слово *сердце* является уменьшительной формой от слова *среда*, выражающего идею нахождения или действия “внутри”, “между”. Сердце обеспечивает определенное единство (homousia) всех членов, само его положение в теле уже указывает на это, и легко заметить симметрию верхней и нижней частей тела. Уже поверхностный взгляд указывает естественное расчленение человеческого тела на голову, грудь и живот» [5: 294]. Иными словами, сердце понимается как некий центр сознания, центр мысли, центр внимания. После этого становится понятным выражение «мне это дело не по сердцу», то есть мое внутреннее устройство этому сопротивляется. Раскрытие подобных языковых взаимосвязей на примере «живого» разговорного поля и ставит своей целью проведение викторин, олимпиад, экскурсий среди иноязычных студентов.

Кроме деления самих культур на свою и изучаемую, в самой культуре есть такое определение, как «*свои*» и «*чужие*». Это противопоставление в разных видах пронизывает всю культуру и является одним из главных концептов всякого коллективного, массового, народного, национального мироощущения.

Например, студенты из Азии и Европы по-разному ведут себя на уроках. Европейские народы с их индивидуалистичным демократическим сознанием, воспитанным на гуманистических началах, противоположны азиатскому традиционализму с его тягой к коллективизму, что неизбежно отражается на их восприятии учебного процесса и отношении к русской культуре. Если для европейца Пушкин – гениальный художник слова, то для азиата – это философ, ведущий диалог между народом и властью. Студенты из Европы в соответствии со своей системой нравственных ценностей больше раскрепощены, с преподавателем встают в позицию «на равных». Студенты из Китая, Кореи, напротив, более замкнуты и держат почтительную дистанцию. В группах между собой они мало общаются, поэтому лучше создавать интернациональные группы. Для более глубокого и комфортного изучения языка нужно создавать благоприятную атмосферу, например, в виде праздников, где студенты могут участвовать в небольшой сценке. Также они могут спеть песню на русском языке, прочитать стихотворение. Здесь они выходят за пределы изучения русской грамматики, проявляют себя в творчестве, узнают русские песни, соприкасаются с «живой» русской культурой. Такие способы помогают привлечь внимание к более глубокому изучению не только русского языка, его грамматики, но и глубинной сути его культурного восприятия. Им становятся интересны экскурсии по Москве, по России. Им начинают нравиться русские филь-

мы, русские шутки, каламбуры, идиоматические выражения. Они начинают их понимать. Вследствие этого иностранные студенты с удовольствием выступают в новогодних концертах, где они могут показать свои таланты, используя знание русского языка. Таким образом, они создают праздник в русской среде. Все это их объединяет и сплачивает в дружбу на долгие годы и вводит их в русский мир, специфику которого они для себя начинают открывать.

Очень важны *Фестивали русской речи*, один из которых проходит раз в два года в Воронежском институте международных отношений. Там иностранные студенты могут проявить себя в разных ситуациях, например, в прочтении отрывка из прозы или стихотворения с выражением, чувством, пониманием. Они могут участвовать в ролевых играх, где мало времени на подготовку и нужно вжиться в ситуацию, созданную искусственно. Например, вы оптимист, а друг – пессимист. Оптимист должен убедить друга, что жизнь прекрасна, а пессимист – что в жизни слишком много проблем, что все плохо. На этом Фестивале для них также будет интересным задание: просмотреть документальный видеофильм без слов, написать по-русски то, что они увидели, проявить свою креативность и знания в гуманитарных дисциплинах, донести до читателя свой личный опыт осмысления, потому что этот фильм о русской культуре. В этом фильме нужно узнать известных русских художников, писателей, понять, какие это здания, театры, музеи. Очень интересно задание, когда команда из 5–7 человек создает свой сценарий на русском языке, чтобы творчески представить свою группу: например, они учатся в российском университете, надо рассказать, почему, для чего они изучают русский язык. В этом задании они смогут научиться восприятию по-русски, без оглядки на привычные культурные символы своих родных языков. Также интересен такой опыт воронежского Фестиваля, как исполнение песни на русском языке. По многолетней практике очевидно, что призовые места занимают африканские студенты, так как у них сильные голоса, хорошая фонетика и слух. Китайские же студенты с трудом осваивают русские песни из-за трудностей в фонетике. Бывает такое, что студенты из Азии могут лучше написать письменную работу, чем европейские, так как принцип изучения иностранного языка у них сводится к письму, конспекту, буквам.

Вообще в практике изучения языка очень важно отличать устную речь от письменной. Особенно это важно учитывать на уроках в иностранной аудитории. Устная речь отличается от письменной характером адресата. Письменная речь обычно обращена к отсутствующим. Тот, кто пишет, не видит своего читателя, а может лишь мысленно представить его себе. На письменную речь не влияет реакция тех, кто ее читает. Напротив, устная речь предполагает наличие собеседника. Говорящий и слушающий не только слышат, но и видят друг друга. Поэтому устная речь нередко зависит от того, как ее воспринимают. Реакция одобрения или неодобрения, реплики слушателей, их улыбки и смех – все это может повлиять на характер речи, изменить ее в зависимости от той или иной реакции. Поэтому в одной ситуации устный экзамен иностранные студенты сдают лучше, чем письменный. Они рассчитывают получить шанс у экзаменатора на хороший результат, установив с ним эмоциональный контакт. В другой ситуации они боятся или стесняются экзаменатора и ничего не могут сказать. Пишущий же имеет возможность совершенствовать написанный текст, возвращаться к нему, изменять, исправлять. На уроке большее предпочтение студенты отдают письменному заданию, так как устно отвечать друг перед другом они стесняются. Но бывает и такое, что находится кто-то смелый и подает другим пример.

В любой аудитории также важно и речевое воздействие друг на друга. Речевое воздействие – это воздействие на человека при помощи речи и сопровождающих речь невербальных средств для достижения поставленной говорящим цели. Манера поведе-

ния преподавателя, ведение урока влияет на адресата, то есть студента. Различают два способа речевого воздействия: вербальное (словесное) и невербальное (бессловесное). Здесь важны факторы внешности, взгляда, физического поведения, организации пространства общения.

Преподаватель использует много способов речевого воздействия на аудиторию: доказывание, убеждение, просьба, принуждение.

Обе стороны работы преподавателя РКИ, как классная, так и внеклассная, являются одинаково важными частями учебного процесса. При этом работа вне урока имеет своей целью знакомство с тем культурным полем, которое формирует русский язык, прививает как умение грамотного пользования языком, так и знание его исторических норм и закономерностей его современного развития.

Литература

1. Введенская Л.А., Червинский П.П. Теория и практика русской речи. Ростов н/Д.: Феникс, 1997.
2. Лактанций. О творении божием. О гневе божием. О смерти гонителей. Эпитомы божественных установлений. СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2007.
3. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2004.
4. Флоренский П.А. Собр. соч. В 4 т. Т. 1. М.: Христианская жизнь, 1994.
5. Шпидлик Т. Русская идея: иное видение человека. СПб.: Изд-во Олега Абышко; М.: Даръ, 2014.

Сарычева Н.А., канд. истор. наук, ст. преподаватель
natasha30mar@mail.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Sarycheva N.A., PhD in History, senior lecturer
Russia, Lomonosov Moscow State University

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ИСТОРИИ РОССИИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ВОПРОСОВ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ В КОНЦЕ XIX ВЕКА

TEACHING EXPERIENCE IN RUSSIAN HISTORY WITH FOREIGN STUDENTS ABOUT RUSSIAN INTERNATIONAL POLICY AT THE END OF THE XIX CENTURY

Аннотация

Статья посвящена изучению особенностей внешней политики России в конце XIX века. Рассматриваются вопросы, позволяющие интегрировать исторический материал, охватывающий политику нескольких стран. Россия, так же как и Франция, оказалась в изоляции и искала способ выйти из этой изоляции и создать в Европе надежный политический союз. Таким союзником стала Франция. Происходил процесс русско-французского сближения в дипломатической, финансовой и военной областях.

Abstract

The article examines the characteristics of Russian foreign policy in the late XIX century. The author considers the questions which allow to integrate historical material covering the policy of several coun-

tries. Russia, as well as France, was isolated and was looking for a way to get out of this isolation and to create in Europe a reliable political union. That became an ally of France. It is the process of Russian-French rapprochement in the diplomatic, financial and military fields.

Ключевые слова: история; внешняя политика; дипломатия; международные отношения; объединение.

Keywords: History; international policy; diplomacy; international relations; alliance.

Работу историка можно сравнить с работой по составлению анкеты. Так и преподаватель объясняет студентам исторические факты четко и ясно. Студенты, изучая вопросы истории, понимают, что они ведут живой диалог с фактами. Благодаря аналитическому критическому подходу студент может избежать риска попасть под влияние сторон, источников, других факторов, сохранив независимость своих суждений. Изучение истории – это длинный и сложный путь к истине.

Используем методику анализа исторических фактов и событий при работе со студентами, чтобы разобраться в одном известном историческом факте – Русско-французский союз в конце XIX века и его причины. Для начала попытаемся объяснить, почему Франция и Россия оказались изолированными державами в Европе в конце XIX века. Для этого можно дать студентам общий геополитический обзор Европы этого периода. Затронуть такие вопросы, как: какие силы преобладали на международной арене, какие союзы складывались, какие государства оказывались в изоляции.

Во второй половине XIX века самым значительным событием в Европе стало создание Германской империи «железом и кровью», как говорил ее канцлер Отто фон Бисмарк. Она была создана в результате трех войн, с Данией, Австрией и Францией, и кардинально изменила баланс сил в Европе. Чтобы успокоить остальные державы и защитить свою молодую империю, Германия проводила особую внешнюю политику, которая была направлена на поддержание и сохранение мира в Европе. Она имела две основы: первая – показать всем в Европе, что немецкая гегемония обеспечит мир в Европе лучше, чем любая другая гегемония. Как говорил Бисмарк, "нужно стараться честным и миролюбивым использованием мощи ослабить недовольство, вызванное превращением Германии в великую державу, чтобы убедить мир, что германская гегемония в Европе полезнее и беспристрастнее, а также менее вредна для свободы других, чем гегемония французов, русских или англичан". Примером успеха этой политики стала Берлинская конференция в 1884 г., в результате которой территории в Африке были поделены на сферы влияния европейских держав.

Вторая основа внешней политики Германской империи – это изоляция вражеских держав, в частности Франции. Германии приходилось учитывать, что с Францией, которую она сделала непримиримым врагом, рано или поздно придется воевать за территории *Alsace-Lorraine*, которые Франция потеряла во время франко-прусской войны. В связи с этим побудительным мотивом внешнеполитической деятельности Германии стало стремление лишить Францию потенциальных союзников в лице России и Австро-Венгрии.

Франция хотела отомстить Германии, вернуть свои потерянные территории, былое могущество и искала любой способ, чтобы воплотить свою цель в жизнь.

Одновременно шло обострение русско-германских отношений из-за балканского вопроса – в борьбе между Австрией и Россией за влияние над недавно освобожденными от Османской империи территориями Сербии, Румынии и Болгарии Германия поддерживала амбиции Австрии против амбиций России. Это был первый удар по отношениям Германии и России. В воспоминаниях Бисмарк так охарактеризовал эту позицию: «Австрии мы нужны, России – нет» [1: 572–573]. Сближение Германии с Австрией не

было продиктовано возрождением великогерманской идеи. Германия и Австрия в равной степени были заинтересованы в преодолении растущего влияния России. Так что их союз создавался «в целях обороны и сохранения независимости от России» [2: 214].

Россия, так же как и Франция, оказалась в изоляции и искала способ выйти из этой изоляции и создать в Европе надежный политический союз. Таким союзником стала Франция. Происходил процесс русско-французского сближения в дипломатической, финансовой и военной областях.

Теперь рассмотрим следующий вопрос: каковы основные причины заключения союза России с Францией, врагом в Отечественной войне и Крымской войне?

Ключевую роль в сближении России и Франции сыграл финансовый вопрос. России нужны были займы, которые раньше реализовались в Германии. Но позднее все изменилось. После победы во франко-прусской войне Германия получила от Франции большую контрибуцию, почти 4 000 млн. франков, что дало мощный импульс промышленному развитию Германии. Германские инвестиции остались в Германии, а также шли на завоевание заокеанских ранков, а не шли, как раньше, в Россию. Российская империя была вынуждена найти другие источники для своих займов по экономическим причинам, а также по политическим причинам – независимость от немецкого капитала. Этим источником стала Франция, для которой финансовое сближение с Россией должно было стать необходимым политическим и военным союзом. Французское правительство «Третья республика» в Европе находилось в изоляции, и поэтому оно все делало для того, чтобы подготовить почву для прочного и длительного сближения с Россией. Первый заем в номинальной сумме в 500 млн. франков был выпущен в 1888 году. Это был важный шаг для отношений двух держав. Русско-французское сближение быстро развивалось. Россия активно пользовалась французским рынком для покрытия своих денежных нужд. Например, в 1889 г. Россия получила заем в 700 и 1200 млн. франков, а в 1890 г. – три займа на сумму в 700 млн. франков, в 1891 г. – два в 820 млн. франков. В итоге во время подписания русско-французского союза Франция была уже кредитором России почти на 4 млрд. франков – Франция покупала союз суммой, почти равной контрибуции 1870 года.

Второй важной причиной сближения двух держав стала сама вооруженная политика Германии. Она начала вооруженную гонку, в которой Россия и Франция в одиночку не могли ее догнать. Единственным способом ослабления военной мощи Германии стало открытие войны на два фронта – со стороны России и со стороны Франции. Вот так рассуждало французское министерство внешних дел в отношении России. Как написал министр внешних дел послу Франции в Санкт-Петербурге: «Si la paix était effectivement menacée par l'initiative d'une des puissances de la triple alliance, la France et la Russie prendraient sans aucun retard les mesures nécessaires pour prévenir à toute surprise. En d'autres termes la France et la Russie se mettraient d'accord et déjà d'accord pour mobiliser simultanément leurs forces, dès qu'un des pays lié à par la triple alliance mobiliserait les siennes» («Если мир действительно будет под угрозой действий одной из держав Тройственного союза, Франция и Россия примут, без всяких сомнений, необходимые меры, чтобы предупредить все нежелательные сюрпризы. Другими словами, Франция и Россия соглашаются мобилизовать одновременно их военные силы, как только одна из держав Тройственного союза мобилизует свои») [3: 34].

В тексте договора между Францией и Россией в третьей и четвертой статьях уточняется ведение войны на двух фронтах против Германии и ее союзников:

«Art 3. Dans le cas où les forces de la Triple Alliance ou d'une des puissances qui en font partie viendraient à se mobiliser, la France et la Russie, à la première annonce de l'événement et sans qu'il soit besoin d'un concert préalable, mobiliseront

immédiatement et simultanément la totalité de leurs forces et les porteront le plus près possible de leurs frontières» («Статья 3. В случае если силы Тройственного союза или силы одной из держав этого союза будут мобилизованы, Франция и Россия сразу же и без обсуждения мобилизуют одновременно все их силы, которые будут направлены близко к границам»);

«Art 4. Les forces disponibles qui doivent être employées contre l'Allemagne seront, du côté de la France de 1 300 000 hommes, du côté de la Russie de 700 000 à 800 000 hommes. Ces forces s'engageront à fond et en toute diligence, de manière que l'Allemagne ait à lutter à la fois à l'Est et à l'Ouest» («Статья 4. Свободные силы, которые будут воевать против Германии, следующие: со стороны Франции 1 300 000 человек, со стороны России от 700 000 до 800 000 человек. Эти силы будут воевать быстро и со всей своей военной мощью, так что Германии придется воевать на двух фронтах – на западе и на востоке одновременно») [4: 82].

Во время наращивания военной мощи в Европе Россия и Франция значительно отставали от Германской империи. Ни Франция, ни Россия, ни Германия – никто, кроме Англии, не имел выхода к морю. Поэтому, чтобы победить Германию, Австрию и Италию (Тройственный союз), было необходимо создать новый союз с Англией – мировой морской державой. Этот союз во время Первой мировой войны получил название «Антанта».

Литература

1. Александренков В. Князь Бисмарк и Россия // Русская старина. 1899. № 2. С. 562–585.
2. Бисмарк О. Мысли и воспоминания. Т. 2. М.: Соцэкгиз, 1940.
3. L'alliance Franco-russe, Documents diplomatiques, Ministère des Affaires étrangères, Paris, 1918, p 34. Lettre 4 de M. Ribot, ministre des Affaires étrangères, à M. De Laboulaye, Ambassadeur de France à Saint Pétersbourg.
4. L'alliance Franco-russe, Documents diplomatiques, Ministère des Affaires étrangères, Paris, 1918, p 82. Lettre 57 M. de Montebello, ambassadeur de France à Saint-Pétersbourg à M. Ribot, ministre des Affaires étrangères.

Степанова О.О., старший преподаватель
stepanovastudium@yandex.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Stepanova O.O., senior lecturer
Russia, Lomonosov Moscow State University

УЧЕБНАЯ ЭКСКУРСИЯ В ДОМ-МУЗЕЙ В.М. ВАСНЕЦОВА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ СРЕДНЕГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

EDUCATIONAL EXCURSION TO HOUSE-MUSEUM OF V.M. VASNETSOV FOR FOREIGN STUDENTS OF THE MIDDLE PHASE OF LEARNING

Аннотация

В статье даны методические рекомендации для преподавателей русского языка как иностранного по проведению урока-экскурсии в Дом-музей В.М. Васнецова в Москве.

Abstract

The article is devoted to the excursion to the House-museum of artist Vasnetsov in Moscow. Methodical recommendations are given to teachers.

Ключевые слова: художник; сказка; былина; фольклор; герой; русский модерн.

Keywords: artist; tale; bylina; folklore; hero; Russian art Nouveau.

Наиболее эффективным способом формирования у студентов лингвокультурологической компетенции является обучение языку через обучение базовым концептам культуры изучаемого языка, т. к. изучение любого иностранного языка есть проникновение в иную культуру, а концепт – это «сгусток культуры в сознании человека» [4: 40]. Знакомство с базовыми концептами языка, отражающими нашу национальную картину мира, происходит за счет включения социокультурных составляющих в процесс обучения РКИ. Одной из таких социокультурных составляющих является учебная экскурсия в дом-музей или в усадьбу известного деятеля русской культуры. Такая экскурсия помогает преподавателю РКИ в формировании лингвокультурологической компетенции студентов через знакомство с:

- традиционно-бытовой культурой;
- национальной картиной мира (если рассматривать дом, жилище как микрокосмос, микромир человека);
- художественной культурой, отражающей культурные традиции нашего народа.

Учебная экскурсия включает в себя, как правило, все виды речевой деятельности и разнообразные коммуникативные упражнения. Это позволяет учащимся расширить лексический запас и облегчает вхождение в языковую среду. Важным фактором является и то, что студенты-иностранцы лучше узнают Москву и её окрестности, лучше ориентируются в городе. Это делает их пребывание в нашей стране более комфортным.

Дом-музей В.М. Васнецова является одним из самых «информативных» для студентов-иностранцев. Здесь можно познакомиться и с традиционно-бытовой культурой, и с фольклором, и с творчеством талантливого художника, и с историей и культурой России конца XIX – начала XX в.

Представим примерный план работы.

Предэкскурсионное занятие предполагает аудиторную работу, во время которой преподаватель отрабатывает со студентами новый лексический материал.

Предварительно студенты получают на дом следующее задание.

1) Прочитать сказку «Гуси-лебеди» или «Царевна-лягушка» и ответить на вопросы по содержанию сказки. (Возможно разделение на 2 группы.)

2) Прочитать текст о жизни В.М. Васнецова.

3) Найти в словаре следующие слова: *терем, печь, боярин, богатырь, доспехи, кольчуга, шлем, меч, топор.*

Данное занятие не только нацелено на изучение новой лексики, но и способствует лучшему усвоению новой лингвокультурологической информации.

Непосредственно перед экскурсией даются следующие задания:

- запомнить дорогу до музея.

- ответить на вопросы: Какая картина вам больше всего понравилась? Почему?

Что нового вы узнали о России?

Задания после экскурсии.

1) Ваш друг тоже решил пойти в этот музей. Расскажите ему как можно больше об этом музее. Как работает? Как добраться? Что, на ваш взгляд, самое интересное в этом музее, на что посоветуете обратить внимание?

2) Опишите понравившуюся вам картину.

Ниже предлагается биография В.М. Васнецова. Текст рассчитан на студентов-иностранцев, уже владеющих первичной информацией по истории России. Хочется отметить, что основные полотна В.М. Васнецова находятся в Третьяковской галерее, по-

этому было бы желательно предварительно посетить со студентами зал В.М. Васнецова в Третьяковской галерее.

В.М. Васнецов

Виктор Михайлович Васнецов – знаменитый русский художник, чьё имя с детства знакомо каждому человеку в России. Его картины на сюжеты русских народных сказок и былин с большой любовью рассказывают нам о русском фольклоре, о прекрасном и героическом прошлом древней Руси.

В.М. Васнецов родился 3 (15) мая 1848 г. в небольшом селе Вятской губернии. Его отец был сельским священником, а мать происходила из старинного дворянского рода. Мать умерла рано. Отец старался дать всем сыновьям разностороннее образование: в семье читали научные журналы, много рисовали.

В 1858 г. Виктор Васнецов едет учиться в Вятку, где сначала поступает в духовное училище, а затем и в духовную семинарию. Уже в Вятке Васнецов начал пробовать свои силы в живописи. Известна тетрадь с ранними рисунками Васнецова к русским пословицам и поговоркам.

Постепенно он начинает понимать, что его истинное призвание – быть художником, а не священником. И с благословения отца в 1867 году уезжает в Петербург поступать в Императорскую Академию художеств. Здесь Васнецов знакомится с будущими художниками-передвижниками И.Е. Репиным, В.Д. Поленовым, В.И. Суриковым.

Однако со временем Васнецов потерял интерес к учёбе в Академии. Причиной тому стало увлечение художника темами из русских былин и сказок, которые впоследствии стали основными в его творчестве.

В 1877 г. Васнецов женился на Александре Владимировне Рязанцевой, с которой прожил в счастливом супружестве всю жизнь. Она стала для художника настоящим другом и матерью пятерых детей.

Вскоре после женитьбы Васнецовы переезжают в Москву. Виктор Михайлович писал впоследствии: «Когда я приехал в Москву, то почувствовал, что приехал домой и больше ехать уже некуда – Кремль, Василий Блаженный заставляли чуть не плакать, до такой степени всё это веяло на душу родным...» (В.М. Васнецов – В.В. Стасову).

Москва стала для Виктора Михайловича по-настоящему родным городом. Здесь в 1894 г. по его собственному проекту был построен уютный дом с просторной мастерской на втором этаже. Здесь же, в Москве, он нашёл преданных друзей, дружбой с которыми очень дорожил. Это основатель Третьяковской галереи П.М. Третьяков и меценат С.И. Мамонтов. Этих людей объединяла с В.М. Васнецовым не только дружба. Их объединяли общие взгляды на русское искусство.

В подмосковном имении Мамонтовых Абрамцеве часто собирались участники так называемого «абрамцевского художественного кружка». Это были талантливые художники и артисты того времени. Их интересовали новые идеи и формы развития русского искусства, которые обязательно должны были сочетаться с национальными, фольклорными традициями.

В Абрамцеве по инициативе участников кружка началось возрождение забытых русских народных ремёсел, таких как резьба по дереву, изготовление изразцов для печи, вышивка. Там же, в Абрамцеве, был поставлен знаменитый любительский спектакль «Снегурочка», декорации к которому создал Васнецов. Позднее его декорации используют при постановке «Снегурочки» на профессиональной сцене. Яркие национальные костюмы, красочные орнаменты – всё это явилось новым словом в русском театрально-декорационном искусстве и принесло В.М. Васнецову ещё и славу театрального художника.

Неяркие, бескрайние, истинно русские пейзажи вокруг имения в Абрамцеве послужили Васнецову источником вдохновения при написании его самого известного, любимого русскими людьми шедевра «Богатыри». В этой картине художник гениально передал могущество, гордость и силу всего русского народа. Сразу же после того как Виктор Михайлович закончил работу над картиной, её приобрел П.М. Третьяков для своей галереи. Примечательно, что и сегодня картина висит в Третьяковской галерее на том самом месте, куда её повесил сам Павел Михайлович.

В 1899 г. именно картина «Богатыри» открыла первую персональную выставку Васнецова в Императорской Академии художеств в Петербурге.

В 1900–1901 гг. В.М. Васнецов работал над проектом фасада здания Третьяковской галереи. Этот фасад сохранился до наших дней, хотя само здание галереи несколько раз перестраивалось.

Последние десятилетия своей жизни Васнецов посвятил картинам на сюжеты русских народных сказок и былин: «Спящая Царевна», «Баба-Яга», «Царевна-Лягушка», «Кашей Бессмертный», «Бой Добрыни Никитича с семиглавым Змеем Горынычем» и др.

Первая мировая война, революция, Гражданская война принесли В.М. Васнецову много горьких разочарований в жизни и ощущение непонимания. И лишь работа приносила душевное спокойствие и радость.

В.М. Васнецов умер 23 июля 1926 г. в своём доме в Москве в окружении семьи и близких.

Значение творчества Васнецова для русской культуры огромно. Он возродил в русском изобразительном искусстве традиции древнерусского искусства, показал красоту русской сказки, русской быliny.

Предлагаемая ниже информация о Доме-музее В.М. Васнецова предназначена не для студентов, а для преподавателей РКИ. На её основе преподаватель отбирает количество информации и объём лексического материала индивидуально для конкретной группы.

Дом-музей В.М. Васнецова

В 1894 г. В.М. Васнецов строит собственный бревенчатый дом, уникальный по своей архитектуре. В проекте дома Виктор Михайлович воплотил свои давние мечты о гармоничном жилище. Здесь сочетаются неорусский стиль (русский модерн) со сказочными мотивами древнерусского зодчества. Крыша-бочка мастерской художника напоминает сказочный терем.

Столовая. Оформлена как горница зажиточного крестьянина. Здесь находится знаменитый буфет-самобранка. Как по волшебству, здесь перед обедом появлялась еда. И дети В.М. Васнецова прозвали этот буфет самобранкой. На самом деле всё объяснялось просто – со стороны кухни была дверца в буфет. Кухарка ставила туда еду, но детям казалось, что это волшебство.

На столе стоит самовар.

Гостиная. Вся резная мебель в доме выполнена по рисункам Виктора Михайловича. Особое внимание стоит обратить на резной буфет, представляющий интерес как памятник бытовой культуры XIX века, «красный» угол и сундук-лавку. На внешней стене винтовой лестницы висят старинные доспехи и оружие: кольчуга, шлем, щит и меч. Эти доспехи были подарены художнику в благодарность за монументальное полотно «Каменный век», которое находится в Историческом музее. Изразцы для печи выполнены в мастерской в Абрамцеве М.А. Врубелем.

На втором этаже расположена мастерская В.М. Васнецова. Содержание этой части урока-экскурсии зависит от выбранного преподавателем фольклорного материала.

В заключение хотелось бы привести некоторые отзывы студентов об экскурсии в Дом-музей В.М. Васнецова.

«Мне было интересно увидеть этот необычный дом и красивую резную мебель. Я узнала, что русская интеллигенция часто встречалась друг с другом. Они общались между собой и уважали друг друга. Ещё я узнала, что русские родители занимаются воспитанием своих детей, стараются дать им хорошее образование. Так бывает, к сожалению, не везде» (Алина, Бразилия).

«Я узнала, что дворянская жизнь была очень тонкая, красивая. Этих людей окружали красивые вещи» (Лилия, Китай).

«Я узнал, что в России в семье было традиционно много детей» (Хао Жань, Китай).

«Я узнала, что дракон является плохим изображением в России. В Китае это символ императора и высшей власти. Ещё я узнала, что в начале XX века, когда началась Первая мировая война, люди воевали с врагом на лошадях. У них не было мощной военной техники» (Юйэ, Китай).

Итак, как мы видим из этих откликов, студенты с большим интересом посещают обычно этот музей. И основная цель – формирование лингвокультурологической компетенции – бывает, как правило, успешно достигнута.

Литература

1. Иовлева Л. Виктор Васнецов. М.: Гос. Третьяковская галерея, 2015.
2. Некипелова Г.О. Лингвокраеведение в преподавании русского языка как иностранного. URL: <http://www.nauka-pedagogika.com/>
3. Русская живопись второй половины XIX – начала XX века. URL: <http://art19.info/vasnetsov/biography.html>
4. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2001.

Таратухина Ю.В., канд. филол. наук, доцент
jtaratuhina@hse.ru

Россия, НИУ Высшая школа экономики

Taratuhina Y.V., PhD in Philology, Associate Professor
Russia, National research University Higher School of Economics

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ КОНСТРУКТИВНОГО ТРАНСФЕРА ЗНАНИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

PROBLEMS AND FEATURES OF CONSTRUCTIVE KNOWLEDGE TRANSFER IN A CROSS-CULTURAL ENVIRONMENT

Аннотация

В настоящей статье описывается генезис кросс-культурной дидактики, рассматриваются проблемы и особенности конструктивного трансфера знаний в кросс-культурной среде.

Abstract

This article describes the genesis of the cross-cultural didactics, deals with the problems and peculiarities of constructive knowledge transfer in a cross-cultural environment.

Ключевые слова: кросс-культурная среда; кросс-культурная дидактика; индивидуальная образовательная траектория.

Keywords: cross-cultural environment, cross-cultural didactics, personal educational path.

Благодаря процессам глобализации и присутствию информационных технологий в нашей жизни процесс образования стал открытым и преимущественно общедоступным. Все это требует разработки поликультурных и многоязычных программ, основанных на множественности взглядов и мнений, а также на исторических и культурных особенностях всех групп общества. Для развития образования, восприимчивого к культурам, нужны не только специалисты по разным предметам, но и преподаватели, обладающие знаниями в области культурных различий и хорошо чувствующие данные вопросы. С 1 января 2015 года в профессиональном стандарте педагога в качестве основных квалификационных требований указано знание основ поликультурного образования, умение строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий обучающихся, что делает актуальным развитие культурного интеллекта педагога и его культурной компетентности. Безусловно, данные предпосылки обязывают вести исследования в области кросс-культурной дидактики [1]. Предметом кросс-культурной дидактики будет являться учебный процесс, организованный в поликультурной учебной среде, методы и формы его организации. Уровни, на которых предстоит развивать предмет и практики кросс-культурной дидактики, нам представляются следующим образом.

1. Уровень дошкольного образования и уровень начальной школы. На данном уровне возможно воспитание толерантности и развитие начального культурного интеллекта.

2. Средняя и старшая школа. На данном уровне целесообразно внедрять и активно использовать практики конструктивного обучения в контексте образовательной кросс-культуры. Большой упор должен быть сделан на развитие «культурного интеллекта» и выработку эффективных коммуникативных моделей, воспитание толерантности и коммуникационной адаптивности.

3. Бакалавриат и магистратура. Конструирование индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) в контексте «моделирования будущего». Развитие «культурного интеллекта» и выработка эффективных коммуникативных моделей. Моделирование компетентностного профиля личности в соответствии с принципами персонального стратегического менеджмента.

4. Послевузовское профессиональное и дополнительное образование, обучение в течение жизни (LIFE LONG LEARNING). На уровне вузовского и послевузовского образования – конструктивное моделирование ИОТ в контексте образовательной кросс-культуры.

На наш взгляд, генетически кросс-культурная дидактика должна состоять из следующих блоков (направлений) (табл. 1).

Таблица 1. Генезис кросс-культурной дидактики

1.	Образовательная кросс-культура – диффузное проникновение	Национальные культуры, профессиональные культуры, межпоколенческие культуры, информационная культура
2.	Методологические основания возникновения кросс-культурной дидактики	Этнопедагогика, этнопсихология, сравнительная педагогика, кросс-культурная психология, кросс-культурный менеджмент, культурная антропология, культурно-историческая психология

3.	Контекстуально-смежные области кросс-культурной дидактики	Общая дидактика, мультикультурная дидактика, когнитивная дидактика, семиотическая дидактика, е-дидактика мультимедиа
4.	Культурно-релевантные образовательные пространства и информационно-педагогические среды	Культурно-релевантная педагогика: культурно-релевантные стили обучения и стили преподавания, моделирование компетентностного профиля
	Принципы общей дидактики в поле образовательной кросс-культуры	Кто учит? Кого учит? Где учит? Зачем учит? Чему учит?
5.	Направления развития культурного интеллекта педагога	Специфика когнитивной деятельности в разных культурах (особенности культурно-когнитивного профиля личности); национальные психологические особенности Выбор адекватного педагогического дискурса, адекватного образовательного контента, выбор адекватных методов обучения и КИМов
	Развитие культурного интеллекта обучающегося	Знание своего стиля обучения, умение выстраивать адекватную коммуникативную стратегию с «Учителем» (будь то человек или «СРЕДА»)
6	Проблемы, возникающие в процессе онлайн образовательных практик в поле образовательной кросс-культуры	Неполная синхронизация учебного процесса Различные стратегии взаимодействия с тьютором Различные способы репрезентации учебной информации Культурная некомпетентность тьютора
7.	Составляющие конструктивного обучения в пространстве образовательной кросс-культуры	Человек – Человек Человек – ЭОС Адаптивный образовательный контент – инвариантный образовательный контент
8.	«Смартизация» образовательного пространства в контексте образовательной кросс-культуры	Культурно-адаптивный интерфейс Культурно-адаптивный контент Рекомендательный веб-сервис по моделированию ИОТ ИТС, обладающие культурным интеллектом Различные LMS как пространство эффективной образовательной коммуникации

Таким образом, образовательная кросс-культура есть совокупность:

- 1) культуры преподавателя (национальной и профессиональной);
- 2) культуры студента (национальной и профессиональной);

3) семиотического пространства (учебного заведения или онлайн ресурса) и тезауруса учебной дисциплины.

Очевидно, что особенности развития и функционирования образовательной системы зависят и определяются особенностями культурного и социального контекстов, так как сама по себе система образования является неотъемлемой частью культуры. Очевидно, что любые социокультурные изменения автоматически приводят к изменениям образовательной системы, а изменения в системе образования нередко весьма существенно детерминируют течение общекультурных процессов. Отчасти система образования играет стабилизирующую функцию. На сегодняшний день очевидна неоднородность мирового образовательного пространства с точки зрения целей, ценностей, информационной адаптивности и т. д., что в дальнейшем нам поможет понимать пути и способы усовершенствования образовательных процессов в поле образовательной кросс-культуры [2].

Учебный процесс в кросс-культурной среде осуществляется на трех уровнях:

- 1) уровень «человек – человек»,
- 2) уровень «человек – ЭОС»,
- 3) уровень «адаптивный образовательный контент» – инвариантный образовательный контент.

На первом уровне проблема будет заключаться в том, как минимизировать культурный шок и смысловые искажения в коммуникативном пространстве образовательной кросс-культуры. В своих работах мы сформулировали основные положения кросс-культурной дидактики, включающие понятие культурно-когнитивного профиля личности и аудитории, национального и профессионального стиля мышления, работы с информацией, культурно-специфичного образовательного дискурса. В зависимости от этих параметров может быть подобран стиль обучения, заключающийся в понимании культурно-когнитивной специфики обучающегося и, соответственно, выбора адекватного контента, методов, дискурса, контрольно-измерительных материалов, мотивационной и ценностной детерминации. В частности, большой интерес будут представлять способы и приемы интерактивной дидактической поддержки обучаемых в виртуальных поликультурных учебных средах. Также немаловажным является учет культурно-прагматического аспекта в проектировании структуры, содержания и интерфейса электронных учебных пособий и учебных сред, подразумевающих под собой комплекс средств педагогического воздействия (специфика мотивации, специфика представления учебных материалов, обработка, контроль, обратная связь). Исследования когнитивной и дискурсивной национальной специфики поможет нам вести разработки в области методов обучения, эффективно работающих в поликультурной образовательной среде. Очевидно, что отсюда возникает проблема подготовки культурно-компетентных преподавателей для международных образовательных программ.

Уровень «человек – ЭОС»: на данном уровне рассматриваются проблемы образовательной кросс-культуры в процессе дистанционного или смешанного обучения. Хотелось бы особо выделить основные направления «смартизации» образования:

- область, касающаяся развития культурного интеллекта, формирования и наращивания компетенций педагогов в области кросс-культурной дидактики, изучение проблематики эффективной работы с поликультурной аудиторией;
- совершенствование и конструктивное встраивание в учебный процесс МО-ОКов (МООС);
- системное понимание конструктивного встраивания ИОТ в ЭОС, Адаптация и использование лучших мировых практик в данной области;

- проблема адекватного выбора мультимедийных технологий и методов обучения для разных культурных групп;
- проблематика конструктивного заимствования зарубежного педагогического опыта и т. д. [3].

Уровень «адаптивный образовательный контент» – «инвариантный образовательный контент». Адаптивный образовательный контент – это приспособление учебной информации, методов и контрольно-измерительных материалов под специфику ученика, а также составление культурно-специфичных атомарных словарей по дисциплине (неоднозначность терминологии в разных языках). Инвариантный контент подразумевает составление универсальных атомарных словарей по дисциплинам или семантических карт.

Таким образом, мы видим, что на первом уровне важно развивать культурный интеллект субъектов образовательной коммуникации, на втором – проектировать ЭОС, обладающую культурным интеллектом, а на третьем – составлять адаптивный, а в некоторых случаях, наоборот, инвариантный образовательный контент (атомарные словари знаний по дисциплинам). Данный многоступенчатый подход позволит сделать процесс трансфера знаний в поликультурной среде наиболее конструктивным.

Литература

1. Жаров В.К., Таратухина Ю.В. Педагогический конструктивизм в кросс-культурной среде. М: Янус-К, 2015.
2. Таратухина Ю.В. Основы кросс-культурной дидактики. М: Янус-К, 2015.
3. Taratuhina Y.V., Avdeeva Z. Smart educational environment as platform for individualized learning adjusted to a student's cultural-cognitive profile, in: Smart Education and Smart e-learning. Springer International Publishing, 2015. Ch. 3. Pp. 219–231.

Трофимова И.В., канд. филол. наук, доцент
innat.sp@mail.ru

Россия, Санкт-Петербургский государственный экономический университет

Trofimova I.V., PhD in Philology, Assistant Professor
Russia, S.-Petersburg State University of Economics

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОВЕСТВОВАНИЯ В «ПОВЕСТЯХ БЕЛКИНА» А.С. ПУШКИНА

ABOUT SOME FEATURES OF A NARRATION IN "TALES OF BELKIN" BY A.S. PUSHKIN

Аннотация

В статье рассматриваются две повести цикла: «Станционный смотритель» и «Барышня-крестьянка», восходящие к сюжету обольщения прелестной бедной девушки богатым и легкомысленным молодым человеком. Предмет анализа – особенности трансформации сюжетных мотивов в поле авторской иронии, проблема «маленького человека» как средоточия «больших сюжетов», драматизм личной судьбы, обретаемой через преодоление литературной условности.

Abstract

The article is devoted to the analysis of two tales of a Pushkin's cycle: "The Stationmaster" and the "Lady Peasant" who are going back to a subject of seduction of the charming poor girl by the rich and

light-headed young man. A subject of the analysis – peculiarity of transformation of subject motives in the field of author's irony, a problem of "the little person" as centers of "big subjects", dramatic nature of the destiny found through overcoming of literary conventionality.

Ключевые слова: метаязык прозы; ирония; интертекст; сюжетные стереотипы; sentimentalная повесть; роман воспитания; библейские аллюзии; драма индивидуального бытия.

Keywords: prose metastyle; irony; intertexte; subject stereotypes; sentimental story; novel of education; bible allusions; dramatic nature of individual life.

«Повести Белкина» были написаны Пушкиным в пору его пребывания в Болдино осенью 1830 г. накануне женитьбы, в атмосфере уединения и близости смерти: кругом ходила холера. Однако чувство опасности будоражило воображение поэта, создавало напряжение между жизнью и смертью, настраивая в равной степени на глубокие размышления и озорство. Об этом говорят письма Пушкина, в частности письмо к Плетневу от 9 сентября, самый тон которого дышит бодростью и вдохновением и чувством необыкновенной творческой свободы: «...что за прелесть здешняя деревня! вообрази: степь да степь; соседей ни души; ездь верхом сколько душе угодно, [сиди<?>] пиши дома сколько вздумается, никто не помешает. Уж я тебе наготовлю всячины, и прозы и стихов» [4, XIV: 112].

Для русской литературы это означало появление оригинальной прозы и рождение собственно прозаического языка («языка мыслей»), на отсутствие которого сетовал Пушкин еще в 1825 г., отмечая его «необработанность», необходимость «создавать обороты для изъяснения понятий самых обыкновенных», равно как и удручающее отсутствие в отечественной словесности «метафизического языка».

Пушкин творил новый язык, отражающий новый способ художественного мышления, в котором соединялись свобода творческого поиска и «многомыслие», простота и истина изображения. В 1822 г. в заметке «О слове» он пишет: «Точность, краткость – вот первые достоинства прозы. Она требует мыслей и мыслей: блестящие выражения ни к чему не служат; стихи – дело другое» [4, XIII: 32].

Справедливость этих слов подтвердилась в восприятии пушкинских повестей его современниками. Они были холодно встречены в 1831 г. за авторством Белкина, не привлекли к себе внимания и позже, когда были переизданы в 1834 г. уже как пушкинские. В своем первом отзыве о повестях В.Г. Белинский писал с разочарованием: «Вот передо мною лежат „Повести“, изданные Пушкиным: неужели Пушкиным же и написанные? Пушкиным, творцом „Кавказского пленника“, „Бахчисарайского фонтана“, „Цыган“, „Полтавы“, „Онегина“ и „Бориса Годунова“? Правда, эти повести занимательны, их нельзя читать без удовольствия; это происходит от прелестного слога, от искусства рассказывать (conter); но они не художественные создания, а просто сказки и побасенки: их с удовольствием и даже с наслаждением прочтет семья, собравшаяся в скучный и длинный вечер у камина; но от них не закипит кровь пылкого юноши...» Только «Выстрел» Белинский признал «достойным имени Пушкина» [1, VII: 43].

Иным было мнение друзей Пушкина: Е. Баратынский оценил юмор и игру воображения их автора и, по словам последнего, «ржал и бился» при их чтении, Кюхельбекер записал в своем дневнике: «Прочел я четыре повести Пушкина <...> – и, читая последнюю, уже мог от доброго сердца смеяться. Желал бы я, чтобы об этом узнал когда-нибудь мой товарищ; ему, верно, было бы приятно слышать, что произведения его игривого воображения иногда рассеивали хандру его несчастного друга» [3: 131]. Обманчивая простота слога и занимательность сюжета, а также благополучная развязка всех повестей создали определенный стереотип их восприятия в обход «метафизического

языка» Пушкина. Но параллельно с ними создавались «Сказка о попе и его работнике Балде», «Скупой рыцарь», «Моцарт и Сальери», «Каменный гость» и «Пир во время чумы», «История села Горюхина», ряд критических статей, был завершен «Евгений Онегин». Это время глубоких размышлений поэта о страстях человеческих, о свободе личности и предначертанности ее доли, о роли Бога и Провидения в судьбе человека, о возможности счастья и полноты бытия. Если выстраивать ассоциативный ряд слов-символов, объединяющих произведения болдинской осени, то он может быть представлен следующим образом: страсть – участь – случай – счастье – судьба. Метафизическая глубина спрятана в авторской игре и иронии, в обманчивой узнаваемости сюжетов (от библейских до романтических), в многочисленных обманах «читательских ожиданий», в простоте слога, отражающих многомерность творческого замысла об индивидуальной судьбе и причудливость ее осуществления в простой человеческой жизни.

Остановимся на двух последних повестях цикла – «Станционном смотрителе» и «Барышне-крестьянке», сюжеты которых отчасти перекликаются, так как восходят к истории оболыщения прелестной бедной девушки богатым и легкомысленным молодым человеком. Этот сюжет был хорошо знаком современникам Пушкина по сентиментальной литературе, отечественной («Бедная Лиза» Карамзина) и европейской (Бомарше, Лессинг, Шиллер). В «Станционном смотрителе» сюжет оболыщения и похищения развивается параллельно истории отца, бедного чиновника, покинутого дочерью и умершего в одиночестве. Причем главный акцент, как отмечал еще В.В. Гиппиус, сделан на линии бедного отца, что отражено в названии повести [2: 18].

Пушкин не был первым писателем, обратившимся к образу станционного смотрителя в гуманном аспекте. В образе «его смиренной, но опрятной обители» можно увидеть связь с сентиментальной повестью В. Карлгофа «Станционный смотритель», где жизнь смотрителя изображена как райское прибежище от житейских невзгод и противоречий. Другой возможный источник – «Отрывки из тайных записок станционного смотрителя на петербургском тракте» Ф. Булгарина [2: 36], где речь идет о многочисленных тяготах смотрительского быта. Образ пушкинского смотрителя, внешне перекликающийся с образцами чувствительной литературы, намного сложнее и многомернее.

Уже в начале повествования автор играет с противоположными стереотипами: станционный смотритель может быть и «тираном», и «жертвой». Однако автор склоняется ко второму, сообщая образу простую человечность, житейский опыт и здравый смысл: «Из их разговоров можно почерпнуть много любопытного и поучительного. Что касается до меня, то, признаюсь, я предпочитаю их беседу речам какого-нибудь чиновника 6-го класса, следующего по казенной надобности» [4, VIII: 97]. Но авторское отступление и здесь касается скорее собирательного, нежели индивидуального образа. Самсон Вырин – отец, бедный, но любящий и заботливый, и его история получает универсальное измерение, заданное библейской притчей о блудном сыне. Имя героя указывает и на другую библейскую историю – о Самсоне и Далиле, чья красота погубила могучего воина.

История блудного сына подспудно присутствует в сознании Самсона Вырина, когда ему рисуется незавидная участь «бедной Дуни»: «Много их в Петербурге, молодых дур, сегодня в атласе да бархате, а завтра, поглядишь, метут улицу вместе с голью кабацкою» [4, VIII: 99] – или же когда он сокрушается о дочери, отринувшей отцовские дары: «Уж я ли не любил моей Дуни, я ль не лелеял моего дитяти; уж ей ли не было житье?» [4, VIII: 97]. Но для самой героини и стороннего наблюдателя (рассказчика, например) ее история развивается совсем в другом направлении. Не совпадает она и с многочисленными сюжетами об оболыщенных девушках, бедных и невинных, ставших жертвами богатых и ветреных соблазнителей.

Если в начале повествования она и напоминает бедную Лизу (прекрасная, трудолюбивая, отрада старика-отца), то это скорее для того, чтобы отчетливее выписать ее индивидуальный контур. Она совсем не робка и застенчива, как сентиментальная героиня, и вполне сознает силу своей красоты: «Маленькая кокетка со второго взгляда заметила впечатление, произведенное ею на меня; она потупила большие голубые глаза; я стал с нею разговаривать, она **отвечала мне безо всякой робости, как девушка, видевшая свет**» [4, VIII: 98]. Особенно явственно проступает ее «литературная» индивидуальность в сцене с Минским, которую наблюдает несчастный отец: «В комнате, прекрасно убранной, Минский сидел в задумчивости. Дуня, одетая со всею роскошью моды, сидела на ручке его кресел, **как наездница на своем английском седле**. Она с нежностью смотрела на Минского, наматывая черные его кудри на свои сверкающие пальцы. Бедный смотритель! Никогда дочь его не казалась ему столь прекрасною» [4, VIII: 100]. Дуня предстает читателю отнюдь не жертвой, она показана во всем блеске своей красоты, силу которой она прекрасно сознает. Ее жизненная история далеко отстоит от сюжета о блудном сыне. Она скорее «приумножает» отцовские дары, но и одновременно полностью разрывает с ним и со своим прошлым. Бедная и однообразная будущность отнюдь не прельщает юную красавицу, которая, подобно Золушке, оказывается окруженной богатством и блеском. Автор намеренно не проясняет судьбу Дуни: ее положение при Минском все же не совсем понятно. В финале повести героиню описывает сын пивовара, «оборванный мальчик, рыжий и кривой», и последняя фраза, звучащая в повести в ее адрес – «такая добрая барыня», «славная барыня». Эти определения корреспондируют с именем героини: «Евдокия» с греч. значит «благоволение». Имя задает внутренний конфликт между добром и волей, и то, что отцу кажется проявлением злой воли, для дочери оборачивается счастьем и благополучием.

В образе Минского также разрушаются литературные шаблоны: он не злодей-соблазнитель, не чувствительный, но слабый молодой человек, с печатью пороков своей среды и воспитания. Увлечение прелестной юной героиней, возможно, переросло в сильное чувство, во всяком случае, герой сдерживает слово, данное несчастному отцу: «даю тебе слово, она будет счастлива» [4, VIII: 100], хотя и глубоко оскорбляет его чувства, откупаясь деньгами и выталкивая на улицу.

И все же пушкинская повесть не о счастливой развязке в истории о похищении героини и ее позднем раскаянии на могиле отца. Пути отца и дочери, однажды разойдясь, уже никогда не сойдутся. Выбор героини, продиктованный чувством, блеском никогда прежде не виданного богатства и эгоизмом красивой женщины, оправдан, по крайней мере, ее внешним благополучием. Но счастье дочери покоится на несчастье отца, невозможности их воссоединения, глубочайшей пропасти, пролегшей между ними. Боль, одиночество и глубокое беспокойство за дочь убивают Самсона Вырина, но и он проявляет отцовский эгоизм, не желая понять и принять право Дуни на личную судьбу и стремление к счастью, каким она его себе представляет. Это большая маленькая человеческая трагедия, трагедия подлинно одинокого существования, разыгравшаяся в «смирненной обители» станционного смотрителя, потерявшего свой рай.

В повести «Барышня-крестьянка» любовь героев подвергается всем возможным испытаниям, имеющимся в изящной словесности: вражда отцов, роковая страсть, поразившая сердце героя, брак по договору родителей, угрожающий навсегда разлучить влюбленных, социальное неравенство героев. Однако причудливая игра судьбы и случая приобретает здесь почти водевильную легкость.

Говоря о специфике авторской иронии в пушкинском повествовании, В.В. Гиппиус отмечал, что читателю – современнику поэта – был хорошо знаком сюжет о барышне-крестьянке, распространенный в прозе и драматургии конца XVIII – начала

XIX века: «Молодой дворянин пленяется прекрасной и добродетельной крестьянкой... Она поражает его при этом своей благовоспитанностью, иногда и образованностью... Герой принимает решение жениться на любимой девушке и, либо он сам, либо автор за него, произносит при этом несколько тирад о всечеловеческом равенстве. После неизбежных перипетий (запрет родных, другая невеста или другой жених) – в тот момент, когда читатель или зрители готовы к тому, что вот-вот социальные устои поколеблются, и брак, несмотря на “неравенство состояния”, произойдет – в этот самый момент обнаруживается тайна происхождения героини: она оказывается не крестьянкой, а прирожденной барышней; герои счастливы, устои незыблемы, читатели или зрители успокоены и довольны» [2: 51].

В пушкинской повести условность и «литературность» сюжетных перипетий кажутся особенно нарочитыми. Здесь каждый герой не равен себе и с легкостью примеряет ту или иную маску: Берестов-старший русофил, Муромский – англоман, о Насте говорится, что она «была в селе Прилучине лицом гораздо более значительным, нежели любая наперсница во французской трагедии» [4, VIII: 134]. О повышенной театральности говорит и эпиграф к повести «Во всех ты, Душенька, нарядах хороша», отсылая к роману Лафонтена «Любовь Психеи и Купидона» и намекая на романтический сюжет поиска Души – идеальной основы мира. Многочисленные реминисценции создают универсальный сюжет о влюбленных, которые обретают счастье тогда, когда сбрасывают маски и предстают друг перед другом в простоте и безыскусности своих чувств.

Интересно, что начало повести почти исключает появление любовной интриги: русофил и большой противник нововведений Берестов высмеивает англomана Муромского, и их вражда кажется непримиримой. Алексей Берестов, завидный жених и настоящий молодец, предстает перед провинциальными барышнями во всеоружии романтического героя, в чьем сердце «жар угас»: «Он первый перед ними явился мрачный и разочарованный, первый говорил им об утраченных радостях и об увядшей своей юности; сверх того носил он черное кольцо с изображением мертвой головы. Все это было чрезвычайно ново в той губернии. Барышни сходили по нем с ума» [4, VIII: 133].

С другой стороны, есть героиня, чьи «резвость и поминутные проказы» служат залогом авантюрных перипетий, к тому же она, как и все местные девицы, заинтригована Алексеем, есть ее горничная Настя, «лицо более значительное, нежели любая наперсница во французской трагедии», помощница своей барышни, не уступающая ей в ветрености. Однако возможность любовной интриги возникает тогда, когда Алексей, забыв о своей романтической роли, ведет себя самым естественным образом: «Каков он тебе показался? Печален, задумчив? – Что вы? Да этакое бешеного я с роду не видывала. Вздумал он с нами в горелки бегать... – Да как же говорят, что он влюблен и ни на кого не смотрит? – Не знаю-с, а на меня так уж слишком смотрел, да и на Таню, приказчикову дочь, тоже, да и на Пашу колбинскую, да грех сказать, никого не обидел, такой баловник» [4, VIII: 134]. Героиня, наоборот, надевает маску и прекрасно разыгрывает свою роль.

Герои знакомятся в роще, то есть там, где традиционно происходит первая встреча героев чувствительной литературы. Так легко устраняется первое препятствие: Акулина завоевывает сердце Алексея, чья былая «роковая страсть» быстро излечивается ежедневными прогулками с «прекрасною селянкою». Разница образования и воспитания также преодолевается с необычайной легкостью. Даже препятствие в виде непримиримой вражды отцов легко устраняется по воле случая. Но теперь отцы желают соединить детей, что означает для героев новое препятствие (Лиза боится разоблачения, а Алексей – брака с «нелюбимой» девушкой), и они вновь принуждены играть роли: Алексей надевает маску равнодушия и холодности, Лиза выглядит в духе галантно-

го и манерного XVIII века в противоположность «естественной» и «прямодушной» Акулине.

Но волею случая и судьбы многочисленные помехи и затруднения разного рода неумолимо приближают благополучную развязку: игровая стихия захватывает и запутывает героев, но волей случая все решается быстро и ко всеобщему удовольствию. Вместо «решительного объяснения» с отцом «мнимой» невесты, грозившим новой враждой между семействами Берестовых и Муромских и возвращением сюжета в исходную точку, следует «узнавание» невесты подлинной. Наложение различных моделей поведения парадоксальным образом позволило героям обрести собственное поведение, построить свой сюжет, в котором судьба неумолимо ведет их к счастью.

В обманчивой простоте сюжетов, в узнаваемости сюжетных ситуаций и образов, с которыми так легко и виртуозно играет автор, кроются его раздумья о таинственной и непостижимой драме индивидуального бытия, о «тайне самой жизни» (В. Маркович) и свободе ее развертывания в линиях человеческой судьбы.

Литература

1. Белинский В.Г. Сочинения Александра Пушкина. Ст. 11 / Белинский В.Г. Собр. соч.: в 13 т. М., Л.: Наука, 1953.
2. Гиппиус В.В. Повести Белкина. М., Л.: Наука, 1966.
3. Маймин Е.А. Пушкин. Жизнь и творчество. М.: Наука, 1982.
4. Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: в 16 т. М.: АН СССР, 1937–1959.

Фёдорова О.П., канд. истор. наук, доцент
pylaev@mail.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
Fedorova O.P., PhD in history, Assistant Professor
Russia, Lomonosov Moscow State University

ПРАВОВАЯ СИСТЕМА ДРЕВНЕРУССКОГО ГОСУДАРСТВА КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ КУРСА «ИСТОРИЯ РОССИИ» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

THE LAW SYSTEM OF OLD RUSSIAN STATE AS AN INTEGRAL PART OF RUSSIAN HISTORY COURSE FOR FOREIGN STUDENTS

Аннотация

Тема «Правовая система древнерусского государства» является важной составной частью при изучении истории России иностранными студентами. Студентам необходимо знать, как и кем принимались первые русские законы, их особенности и отличия от западноевропейского законодательства.

Abstract

The theme “The Law System of Old Russian State” is an important integral part of Russian history course for foreign students. Students have to know how and by whom was passing the first Russian laws, its distinctive features in comparison with the West European legislation.

Ключевые слова: древнерусское право; Русская Правда; семейное право; наследственное право; каноническое право; уголовное право; кровная месть; Ярослав Мудрый; Владимир Мономах.

Keywords: Old Russian Law, Russkaya Pravda, Family Law, Law of Inheritance, Canon Law, Criminal Law, blood feud, Yaroslav the Wise, Vladimir Monomakh.

Хотя и называли «страной городов» Древнюю Русь в Скандинавии, но их роль в жизни страны отличалась от роли западных городов, где они являлись лишь центрами торговли, ремесла, культуры. На Руси город являлся ещё и политическим центром. Жизнь восточных славян, как считают многие её исследователи, с древних времён была основана на более демократических началах, чем у народов Западной Европы. Некоторые учёные сравнивают её даже с Древней Грецией. Хотя эта демократия имела, так же как и у греков, свои ограничения. Вне сферы этой демократии были холопы и женщины. Но существовали и исключения. История сохранила имя великой правительницы Руси ещё второго столетия существования этого государства – княгини Ольги. Значит, появляются иногда яркие, неординарные личности, которым удаётся раздвинуть жёсткие рамки традиций, и это становится нормой на какое-то время.

Своеобразной особенностью Древней Руси было всеобщее вооружение народа. Из этих людей, когда это было необходимо, потом организовывался полк («ополчение») по десятичной системе на сотни и тысячи. Он создавался по решению вече. И эта традиция сложилась в связи с существованием постоянной опасности нападений, главным образом степных кочевников, да и на северо-западных границах Руси агрессоров было достаточно. Дружина князя и ополчение часто сражались вместе – плечо к плечу. Исход сражений нередко зависел от участия в бою ополчения. Оно сыграет позже решающую роль и в годы Смуты, в народной войне с Наполеоном. Так что отголоски прошлого пережили столетия.

Рождение и развитие древнерусского государства сопровождалось образованием определённой правовой системы. Известным памятником права этого периода является Русская Правда. Первоисточниками Русской Правды были традиционные обычаи предыдущего времени, княжеское законодательство, которое уже было в X веке. Таковыми являлись Уставы Владимира-Крестителя, Ярослава Мудрого, которые вносили в период своего княжения нововведения в финансовое, семейное, уголовное право.

Вопрос о времени происхождения её самой ранней части вызывает споры учёных. В этой связи некоторые из них даже указывают на VII в. Большая часть учёных первым составителем древней части Русской Правды называет все же князя Ярослава Мудрого – XI век. Вызывает дискуссию и определение места её издания. В Летописи указывается на Новгород, но учёные не исключают и вероятность рождения её в Киеве. Первоначальный текст Русской Правды не сохранился. Однако существуют в древних источниках указания, что её значительно дополнили и в чём-то даже изменили сыновья Ярослава во второй половине XI в., создав так называемую Правду Ярославичей. Затем переписчики объединили Правду Ярослава и Правду Ярославичей, и это соединение теперь называется Краткой редакцией Русской Правды. Владимир Мономах произвёл серьёзную переработку и этого документа. В результате появилась Пространная Правда.

Интересные события сопровождали создание обновленной редакции Русской Правды. В 1113 г. произошло известное, многими историками описанное восстание в Киеве. Причиной его было обнищание посадского люда (ремесленников, мелких торговцев) в результате неурожайных лет и превращение ростовщиками свободных людей в холопов за долги. Толпы людей с топорами и вилами вышли на площади, чтобы накачать угнетателей и их защитников. Ростовщики закрылись в синагоге, а в Софийском соборе собрались бояре, церковные верхи, старшие дружинники. Решили вызвать Владимира Мономаха для подавления восстания.

Он вначале медлил: не хотел междоусобицы князей после подавления восстания горожан. Правда, некоторые историки считают, что его люди были также среди тех, кто выступал против Святославичей. Мономах снова просят явиться в Киев, так как восстали уже не только горожане, но и население близлежащих слобод. Все эти люди двинулись в столицу. Киевляне призвали Мономаха, явно нарушив правила княжеского старшинства. Но за ним уже закреплялась слава не только бесстрашного воина, но и справедливого судьи.

Когда Момах во главе своей переславской дружины появился в городе, гонцы ещё до этого успели разнести весть, что Момах устроит праведный суд. Восстание стало стихать. Ждали решения Мономаха. Буквально через несколько дней после совещания с боярами Владимир Момах обнародовал текст обновлённой Русской правды, названной «Устав Владимира Всеволодовича», возможно, подготовленный заранее. Он снизил максимальный ростовщический процент для долговременных ссуд (с 33 до 20 процентов годовых), запретил превращать свободных людей в холопов за долги. Нельзя было теперь обращать в холопы человека, получившего в долг хлеб или какую-нибудь другую «дачу» (от слова «дать»). Если кто-то уходил в поисках денег, то нельзя было и его превращать в холопа, что являлось постоянной практикой домомаховых решений по этому поводу. Такие постановления, конечно, сняли социальное напряжение в городе. В этой связи историки называют Мономаха первым серьёзным реформатором на Руси.

Позже появились ещё новые редакции Русской Правды. Все они сохранились в составе летописей, различных юридических рукописных сборников, которым присваиваются названия, связанные с наименованием летописей, местом находки документа или с именем нашедшего тот или иной список (Троицкий, Карамзинский и т. д.).

Под влиянием византийского законодательства на Руси стало складываться каноническое право. На этом строилось и семейное право. Брак должен был совершаться и регистрироваться в церкви, чему вначале сопротивлялись язычники, а до XIV в. сельское население вообще не хотело его знать. Но уходили постепенно в прошлое традиции похищения невест, многожёнства. Устанавливались новые принципы семейного права. Заключение брака предшествовало обручению, т. е. необходимо было заручиться согласием родителей жениха и невесты на брак.

По византийскому праву возраст невесты был не ниже 12–13 лет, а жениха 14–15 лет. Но на Руси известны и более ранние браки. Жена сохраняла право собственности на своё приданое и могла передавать его по наследству. Дети были в полной зависимости от родителей, а отец, как глава семейства, имел над детьми практически безграничную власть.

Наследственное право на Руси имело свои особенности. У бояр и дружинников наследовать могли как сыновья, так и дочери. У смердов (крестьян) в таких случаях при отсутствии сыновей имущество умершего должно было перейти к князю. При наследовании по закону (т. е. без завещания) преимущества имели сыновья умершего. Но если у них были сёстры (дочери умершего), наследники были обязаны выдать своих сестёр замуж. Завещания были устными. Незаконнорождённые дети не имели наследственных прав. Но если их мать была рабой-наложницей, то они вместе с ней получали свободу. Ни в одном из древних документов не говорится о наследовании мужа после жены. Жена же после смерти мужа оставалась управлять общим хозяйством, пока оно не будет разделено между наследниками. Потом вдова получит определённую сумму на «прожиток». Но если она вторично выйдет замуж, она ничего не получит из наследства первого мужа.

Уголовному праву уделялось большое внимание и в княжеских уставах, и в Русской Правде. Преступным являлось то, что причиняет ущерб конкретному человеку – его личности или имуществу. Существовал в этой связи даже термин, обозначающий преступление, – «обида». Но при этом не пояснялось, государственное, должностное или какого другого рода это преступление.

В Русской Правде содержалось понятие – соучастие. Все соучастники преступления отвечали за содеянное поровну. В Русской Правде нет различия между умыслом и неосторожностью, но различаются два вида умысла – прямой и косвенный. Убийство в разбое каралось высшей мерой наказания – разграблением имущества. Убийство в драке наказывалось штрафом (вирой). Существовали и специфические формы обеспечения наказания. Например, специальное должностное лицо – вирник – приезжал в дом осуждённого с многочисленной свитой, где получал за каждый проведённый на службе день определённое содержание – обильное угощение. Вирник вместе со своим сопровождением нисколько не торопил хозяина дома и терпеливо ждал уплаты виры. Естественно, осуждённый стремился как можно быстрее расплатиться за содеянное и избавиться от этих гостей. Слишком дорого они обходились.

Русская Правда была предметом тщательного исследования и юристов, и историков разных поколений. В советское время учёные использовали марксистско-ленинскую методологию для изучения тех или иных проблем общественных наук. То же было и с Русской Правдой. Но обычно внимание уделяли проявлениям классовой природы феодального права, пренебрегавшего интересами трудящихся. Это стало аксиомой и главным показателем классового подхода к характеристике феодального общества. Конечно, этот ракурс видения древнерусского права, безусловно, важен. Так, например, приводились факты из Русской Правды: жизнь представителя аристократии тогда оценивалась в 80 гривен, а жизнь зависимых людей в 12–15 гривен и т. д. При этом не столь настойчиво отмечались не менее важные цивилизационные особенности прошлого России, чем неравноправие классов и социальных групп. А ведь Русская Правда отменяла право кровной мести, свойственное для первобытного общества. Русская Правда отменяла смертную казнь, чем, как уже говорилось выше, отличалась от законодательств европейских стран и восточных государств того времени. Русь заявляла о себе как государство, идеология которого ориентирована на христианские ценности. Русь заявляла о себе как состоявшееся православное государство.

Литература

1. Вернадский Г.В. Киевская Русь / пер. с англ. Е.П. Беренштейна, Б.Л. Губмана, О.В. Строгановой; под ред. Николаевой Б.А. Тверь: Леан; М.: Аграф, 2004.
2. Греков Б.Д. Киевская Русь. М.–Л.: Гос. изд-во политической лит-ры, 1953.
3. История отечественного государства и права. Ч. I / под ред. О.И. Чистякова. М.: Юрист, 1996.
4. История России с древнейших времён до начала XXI века / под ред. А.Н. Сахарова. М.: Ин-т российской истории РАН, 2006.
5. Памятники литературы Древней Руси XI – начала XII в. М.: Худож. лит-ра, 1978.
6. Рыбаков Б.А. Киевская Русь и русские княжества в XII–XIII вв. М.: Наука, 1982.
7. Юшков С.В. «Русская правда». Происхождение, источники, её значение / под ред. О.И. Чистякова. М.: Зерцало-М, 2002.

Хонг Е.Ю., канд. филол. наук, доцент
ehong@mail.ru

Россия, Московский педагогический государственный университет

Hong E.Y., PhD in Philology, Associate Professor
Russia, Moscow State Pedagogical University

ЗАГЛАВИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ АВТОРСКОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НА ХУДОЖЕСТВЕННУЮ РЕАЛЬНОСТЬ

THE TITLE OF THE LITERARY TEXT AS THE REFLECTION OF THE AUTHOR'S VIEW ON FICTIONAL REALITY

Аннотация

Статья посвящена вопросу о роли заглавия художественного текста. Отмечается важность заглавия для раскрытия авторской позиции относительно художественной реальности произведения. Подчеркивается, что семантика заглавия наиболее полно раскрывается в ходе формально-содержательного анализа текста. Приводятся примеры такого анализа на материале рассказов В. Набокова.

Abstract

The article focuses on the role of the title in literary texts. The importance of the title in revealing author's attitude towards fictional reality is underlined. Special emphasis is placed on the idea that the semantics of the title is revealed by means of the literary analysis of the text. The examples of the literary analysis of short stories by V. Nabokov are given.

Ключевые слова: заглавие; семантика; художественный текст; автор.

Keywords: title; semantics; literary text; author.

Заглавие как особый компонент литературного произведения, обладающий собственной семантикой и функциями, неоднократно становилось объектом научного исследования литературоведов и лингвистов. Его важное значение для интерпретации художественного целого, о чём писали С.Д. Кржижановский, И.В. Арнольд, И.Р. Гальперин, А. Каплан, Н.А. Веселова и др., не вызывает сомнения. Однако утверждения о том, что «заглавие формирует у читателя предпонимание текста» [3: 112], «сообщает о его содержании» [там же: 109], справедливы лишь отчасти.

Действительно, некоторые заглавия «способствуют созданию читательской проекции» произведения [4: 93]. Так, заглавия-прозвища и нарицательные номинации позволяют составить предварительное мнение о герое, например: «Попрыгунья» (А. Чехов), «Трагик» (А.Н. Толстой), «Хмырь» (В. Шукшин), «Хват», «Подлец» (В. Набоков) и др. Заглавие также может характеризовать представленное в произведении событие: «Обыкновенная история» (И. Гончаров), «Случай из жизни» (В. Набоков), отражать взгляд писателя на проблему, концепцию психологического состояния: «Горе» (В. Шукшин), «Счастье» (А. Чехов). Оно может подчеркивать интертекстуальный аспект произведения: «Леди Макбет Мценского уезда» (Н. Лесков), «Страдания молодого Ваганова» (В. Шукшин), указывать на жанровую принадлежность или способ субъектной организации текста: «Записки сумасшедшего» (Н. Гоголь), «Рассказы Ивана Сударева» (А.Н. Толстой).

Вместе с тем существует множество примеров (особенно в литературе XX века), когда из заглавия практически невозможно сделать предположений о последующем содержании. «Чевенгур» (А. Платонов), «Круг», «Сюжет» (Т. Толстая), «Набор»

(В. Набоков), «Цифры» (И. Бунин) мало что могут сообщить читателю до текста. За исключением функции указания на главного героя (который, к слову, необязательно является человеком), мало информативны и вынесенные в заглавие неговорящие имена собственные: «Анна Каренина» (Л. Толстой), «Бахман» (В. Набоков), «Шарлота» (А.Н. Толстой), «Петя» (В. Шукшин). Заглавие не всегда соответствует и типу авторской эмоциональности в произведении. Например, «сухое» заглавие «Цифры» отнюдь не предвосхищает высокой эмоциональной напряженности последующего действия.

Как справедливо отмечает В. Лукин, семантика заглавия наиболее полно раскрывается тогда, «когда выяснены его связи со всем текстом» [4: 95], т. е. после внимательного, возможно, неоднократного прочтения. Только тогда становится понятно, какую именно идею писателя оно выражает.

Нередко заглавие заключает в себе несколько смыслов, постепенно раскрывающихся в процессе формально-содержательного анализа текста. Ярким примером полисемантического заглавия, допускающего как минимум четыре толкования, является «Глас в ночи» И. Шмелёва.

Большой интерес с точки зрения формирования смыслов заглавия представляют рассказы В. Набокова позднего «русского» периода: «Уста к устам», «Тяжёлый дым», «Набор», – общей темой которых является литературное творчество.

Заглавие «Уста к устам» относится в первую очередь к частично представленному в рассказе тексту, авторство которого отдано главному герою – писателю-графоману Ильину. На первый взгляд, такое заглавие настраивает читателя на романтическую волну. Однако настроиться мешает каламбур, возникающий вследствие неудачного фонетического сочетания предлога *к* с формой дательного падежа существительного *уста*. Омонимия *Уста к устам* – *Уста* – *кустам*, непреднамеренная со стороны героя и не осознаваемая им ввиду полного отсутствия фонематического слуха и художнического чутья, конечно, не могла остаться незамеченной Набоковым. Это, безусловно, художественный приём, направленный на подспудное уничтожение лиризма, к которому стремится Ильин, и создание вместо него комического эффекта, язвительной иронии в адрес персонажа. В процессе чтения ирония становится более очевидной: в противовес красноречиво описанным творческим мукам Ильина, Набоков, словно демонстрируя пример создания литературного шедевра, виртуозно и легко рисует именно те сцены, которые не удаются его герою. Таким образом, заглавие подчеркивает, с одной стороны, бездарность и слащавую sentimentalность сочинения Ильина, а с другой – существование непреодолимой пропасти между автором и персонажем – между талантом и бездарностью.

Вместе с тем положительная коннотация синтаксической единицы *уста к устам*, сохраняющаяся, несмотря на фонематическую «червоточину», говорит о том, что эта пропасть не исключает симпатии со стороны автора к личным качествам Ильина. Добросердечие, детская наивность и романтичность натуры последнего противопоставлены в рассказе лицемерию и корыстолюбию околописательских кругов. Создается ощущение, что Набоков, высмеивая своего героя, одновременно сочувствует ему.

Приём цитирования автором нелепого заголовка «от персонажа» всё же выводит на первый план бездарность Ильина, делая её наиболее значимой характеристикой образа. Как известно, авторы особенно тщательно работают над заглавиями своих книг, и поэтому ясно, что Ильин, выставявший себя на посмеище ещё, что называется, «до текста», абсолютно безнадёжен как писатель. Добавим, что с позиции Набокова, неоднократно высказанной и в других произведениях, отсутствие таланта невозможно искупить старанием, красивыми идеями или добрыми намерениями. В этом контексте заведомо ущербное «Уста к устам» есть, с одной стороны, пример того, как бездарная форма на корню уничтожает, казалось бы, хороший сюжет о последней любви (весьма

похожий, к слову, гениально освоен И. Буниным в рассказе «В Париже»), а с другой – является апогеем остроумия и стилистического мастерства В. Набокова. В итоге можно утверждать, что заглавие отражает отношение автора к самому персонажу, литературному творчеству и такому явлению, как бездарность.

В рассказе «Тяжелый дым» семантика заглавного словосочетания значительно шире денотативных значений слов, его составляющих. Представленный в повествовании обыденный зрительный образ – низко стелющийся из-за дождя дым из печной трубы – даёт толчок поэтическому вдохновению, которое само метафорически может характеризоваться как тяжелый дым, поскольку, окутывая сознание, никак не может заставить его подняться над потоком образов и разрешиться стихотворной строфой. Однако в самом описании внутреннего состояния поэта эта метафора лишь угадывается. Вместо неё автор употребляет словосочетания «томительное протяжное чувство», «ощущение текучести», «полоса тумана», как бы заставляя коннотацию *вдохновение* самостоятельно родиться в связи с заглавием в сознании читателя. Мотив тяжёлого дыма прослеживается и в описании физического состояния начинающего художника – полудрёмы, заторможенности, затруднённости движений, как будто «форма его существа <...> лишилась <...> устойчивых границ» [5: 341]. Таким образом, заглавие, охватывая все основные компоненты предметного мира произведения – пейзаж, физическое и душевное состояние, – является семантическим ядром, вокруг которого формируется содержание, повествующее о механизме, запускающем процесс творчества.

В рассказе «Набор» заглавие выражает суть иной стороны писательского процесса. В отличие от «Тяжёлого дыма», содержание в данном случае формируется вокруг денотативных значений заглавного существительного. Переведённое на английский язык самим автором как *Recruiting*, оно подразумевает в первую очередь процесс набора художником реальных людей – «рекрутов» [5: 361] – в коллекцию персонажей для будущих произведений.

В рассказе реализуется и другое словарное значение существительного *набор*: «составление целого (литературного произведения. – Е. Х.) из отдельных кусочков» (воспоминаний, обрывочных впечатлений и слов. – Е. Х.) [2: 570]. Начинаясь в реалистической манере, повествование постепенно преобразуется в постмодернистскую демонстрацию приёмов, обнажающую процесс создания литературного текста. Рассказ как будто создаётся на глазах у читателя, раскрывая перед ним необходимые, с точки зрения Набокова, внутренние качества и состояния творца: наблюдательность и работу воображения, дающие в конечном счёте художнику счастье вдохновения. Помимо этого, *набор* может пониматься как «комплект» художественных субъектов: автор, рассказчик, персонаж (которые равноправно присутствуют в произведении), – а также излюбленных писателем литературных приёмов, как-то: смешение манер повествования, размывание границы между «правдой» и «вымыслом», художественная характеристика фонетической стороны слова.

Примечательно, что и «Тяжёлый дым», и «Набор» заканчиваются описанием состояния абсолютного счастья, в которое погружается художник, испытавший озарение. Но заглавия рассказов фокусируют внимание читателя на рабочем процессе творчества, проводя мысль автора о том, что счастье вдохновения есть награда за постоянный труд души и сознания.

Заглавие как «сильная позиция текста» [1: 31] требует особого внимания со стороны читателя, предпринимающего литературоведческий анализ, поскольку всегда отражает тот или иной аспект авторской субъективности. В рамках преподавания литературы как учебного предмета задание по установлению смысловых связей между заглавием и художественным целым способствует более глубокому пониманию и точному формулированию основной идеи произведения.

Литература

1. Арнольд И.В. значение сильной позиции для интерпретации текста // Иностранные языки в школе. 1978. № 4. С. 23–31.
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000.
3. Ламзина А.В. Рама // Введение в литературоведение: учеб. / под ред. Л.В. Чернец. М.: Академия, 2011. С. 107–124.
4. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории. Аналитический минимум. М.: Ось-89, 2009.
5. Набоков В.В. Собр. соч.: в 4 т. Т. 4. М.: Правда, 1990.

Шетеля В.М., канд. филол. наук, доцент
szetela@mail.ru

Россия, Московский педагогический государственный университет

Szetela W.M., PhD in Philology, Associate Professor

Russia, Moscow State Pedagogical University

ДИСЦИПЛИНА «СТРАНОВЕДЕНИЕ ИЗУЧАЕМОГО ИНОСТРАННОГО (ПОЛЬСКОГО) ЯЗЫКА» В КУРСЕ МОСКОВСКОГО ВУЗА (НАПРАВЛЕНИЕ: ПОЛОНИСТИКА, БАКАЛАВРИАТ)

DISCIPLINE “THE COUNTRY STUDY OF THE FOREIGN (POLISH) LANGUAGE” IN THE COURSE OF MOSCOW UNIVERSITY (COURSE: POLISH STUDIES, BACHELOR’S PROGRAMME)

Аннотация

В докладе делается попытка определить круг вопросов, которые следует изучить по настоящей дисциплине. Определяются компетенции, знания, умения и навыки, которыми должен овладеть бакалавр польской филологии.

Abstract

This report attempts to identify the range of issues that should be studied within this discipline. The competence, knowledge and skills, which must be possessed by Bachelor of Polish philology are defined in this report.

Ключевые слова: курс; приемы и методы обучения; программа; профессиональная деятельность; структура курса; типовые задания; учебная дисциплина; страноведение; учет специфики тем.

Keywords: course; training techniques and methods; programme; professional activity; structure of course; typical exercises; academic discipline; country study; keeping of specifics of the topics.

Курс «Страноведение изучаемого иностранного (польского) языка» для бакалавров польской филологии нацелен на ознакомление с основными географическими объектами страны, с ее политическим и государственным устройством, социальной и этнической структурой, экономикой, образованием, здравоохранением, средствами массовой информации и т. п. Таким образом, у студентов должна быть создана достаточно полная система фоновых знаний, включающая мировоззрение и взгляды, господствующие в данном обществе, этические оценки и вкусы, нормы речевого и неречевого поведения. Дисциплина ориентирует на учебно-воспитательный и культурно-

просветительский виды профессиональной деятельности, ее изучение способствует решению следующих типовых задач профессиональной деятельности:

- осуществление процесса обучения страноведению изучаемого иностранного (польского) языка в соответствии с образовательной программой;
- планирование и проведение учебных занятий по страноведению Польши с учетом специфики тем и разделов программы и в соответствии с учебным планом;
- использование современных научно обоснованных приемов, методов и средств обучения страноведению Польши, в том числе технических средств обучения, информационных и компьютерных технологий;
- применение современных средств оценивания результатов обучения;
- реализация личностно-ориентированного подхода к образованию и развитию студентов с целью создания мотивации к обучению.

Курс «Страноведение изучаемого иностранного (польского) языка» базируется на нескольких постулатах.

1. О Польше и ее жителях знать все не хуже коренного жителя этой страны.
2. Пользоваться в общении польским языком на двуязычном уровне.
3. Основой речевого общения должна быть польская языковая норма с пониманием смыслов, возможно вкрапленных регионализмов.
4. По выбору лексических единиц, употребляемых в связи с раскрытием страноведческой темы, можно судить о коммуникативной компетенции говорящего.
5. Региональные выражения (юхас, бац, хеча, машоперия) – неотъемлемый атрибут общения на страноведческую тему.
6. Стиль речевого общения по теме «Страноведение» должен соответствовать коммуникативным намерениям и функциональным стилям польского языка и речи.

Общая цель дисциплины – развить общие гуманитарные компетенции студентов на основе знаний страноведения Польши.

Задачи дисциплины:

- дать студентам представление о Польше как о стране городов и сел, рек и озер, гор и возвышенностей, где проживают народы – потомки племен лехитской языковой семьи;
- дать студентам представление о регионах, объединенных в прошлом в едином Польском государстве;
- развить у студентов устойчивые навыки владения теоретическим материалом, используя конкретные факты страноведческого и лингвострановедческого плана;
- сформировать у студентов навыки использования знаний по страноведению Польши в будущей профессиональной деятельности;
- сформировать у студентов навыки анализа языка с целью выявления национально-культурной семантики, а также приемы введения, закрепления специфических для польского языка единиц.

Особо важной задачей обучения польскому языку и культуре речи на материале страноведческого характера признается формирование у обучающегося *коммуникативной компетенции*: способности организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно темам по страноведению Польши. В ходе изучения курса «Страноведение изучаемого иностранного (польского) языка» студенты должны укрепить знания не только в области страноведения как дисциплины, но и в области польского языка и культуры речи, научиться практически применять их для построения текстов страноведческого характера, продуктивно участвовать в процессе общения на данные темы. Это подразумевает:

- расширение круга языковых средств и принципов их употребления, которыми активно и пассивно следует владеть;

- систематизацию этих средств в соответствии с темами по страноведению Польши, а также в соответствии с тем, в какой ситуации, в каком функциональном стиле или жанре речи они используются (доклад, разговор о выбранном регионе страны и т. д.);

- обучение студентов способам трансформации несловесного материала, в частности изображений и цифровых статистических данных (схем, графиков, таблиц и т. п.).

Задача формирования *коммуникативной компетенции* многоплановая и включает в себя ряд составляющих:

- *лингвистическая компетенция*: знания о системе и структуре польского языка, его лексики и правилах его функционирования в процессе коммуникации, способность использовать формальные средства для создания грамматически и произносительно правильных, значимых высказываний;

- *дискурсивная компетенция*: способность планировать речевое поведение, понимать и передавать информацию в связных, логичных и аргументированных высказываниях, строить и организовать высказывание на страноведческую тему в соответствии с функциональной задачей общения. Требование к наличию дискурсивной компетенции у студентов связано с пониманием текстового характера речи в лингвистике последних лет;

- *социолингвистическая компетенция*: способность осуществлять разные виды речемыслительной деятельности и выбирать лингвистические средства в соответствии с местом (регионом), временем, сферой общения, адекватно региональному статусу партнера по общению;

- *компенсаторная (стратегическая) компетенция* предполагает способность обучающегося преодолевать дефицит своих знаний в области лингвистического кода по страноведческим темам, наличие лингвистических и общекультурных умений, позволяющих находить пути восполнения пробелов в языковой, речевой и социокультурной компетенциях. Для подготовки будущего филолога по специальности полонистика особое значение в этом смысле приобретает задача сформировать потребность к самосовершенствованию в польском языке;

- *социокультурная компетенция*. Современная концепция образования делает важный акцент на необходимости не ограничивать изучение языка его вербальным кодом. Речь идет о формировании в сознании обучаемого «картины мира», свойственной носителю языка как представителю определенного социума.

Задача формирования *коммуникативной компетенции* решается последовательно в течение всего периода обучения польскому языку, с обеспечением необходимой преемственности с уровнем довузовской подготовки студента.

Курс «Страноведение изучаемого иностранного (польского) языка» формирует у студентов-полонистов комплекс компетенций, необходимых для бакалавра в области польской филологии. Это общекультурные компетенции, общепрофессиональные компетенции и др.

Конкретные задачи дисциплины:

- дать представление о стране изучаемого языка;
- показать этническое, языковое (диалектное) и культурное разнообразие Польши и населения, в ней обитающего;
- развить навык работы с источниками о стране;
- развить навык работы со словарями различного типа;
- помочь студентам повысить их общую культуру, уровень гуманитарной образованности.

Конкретные задачи дисциплины:

- дать представление о стране изучаемого языка;

- показать этническое, языковое (диалектное) и культурное разнообразие Польши и населения, в ней обитающего;
- развить навык работы с источниками о стране;
- развить навык работы со словарями различного типа;
- помочь студентам повысить их общую культуру, уровень гуманитарной образованности.

Студент, изучивший дисциплину, должен:

знать:

- физическую карту Польши;
- первых лиц государства;
- основные статистические данные;

уметь:

- нарисовать по памяти контуры польской территории;
- найти, начертить границы и охарактеризовать отдельные регионы страны;
- найти требуемые местности;

владеть навыками:

- польского литературного языка во всем его многообразии;
- самостоятельного изучения научной литературы по изучаемой проблематике;
- создания речевых произведений.

Содержание разделов дисциплины.

Теоретические основы страноведения и лингвострановедения. Лингвострановедческая теория слова. Безэквивалентная лексика, фоновая лексика, вербальные и невербальные средства общения.

География страны. Граница. Соседи. Регионы. Города. Реки.

Государственное и политическое устройство Польши. Название страны. Традиция официального названия – Речь Посполитая Польша. Территория. Население. Символика, геральдика. Формирование нации. Польский национальный характер. Национальные особенности языкового мышления. Отражение национального характера в языке.

Географическое положение Польши. Климат в Польше.

Польские регионы. Лингвистическая ситуация в регионах.

Государственное управление в Польше. Польская конституция. Польская республика, ее особенности. Избирательная система. Роль президента в жизни страны. Исполнительная власть в Польше. Формирование правительства, назначение премьер-министра. Задачи министерств. Методы работы правительства. Законодательная власть в Польше. Состав парламента. Партийная система. История возникновения партий. Сходство и различие их платформ. Роль организаций. Местное самоуправление. Профсоюзы, их роль в истории современной Польши.

Закон и порядок. Типы польского судопроизводства. Юридические профессии, их особенности в Польше. Польская полиция, ее роль и особенности.

Экономика Польши. Секторы польской экономики: сырьевые ресурсы, лесное хозяйство, сельское хозяйство, промышленное, местное производство, сфера услуг, телекоммуникация, банковская сфера и сфера страхования. Туризм. Соотношение государственного и частного секторов экономики. Промышленность. Строительство и недвижимость. Денежно-кредитная и валютная политика. Финансово-бюджетная политика.

Социальная и этническая структура Польши. Социальная мобильность. Демографическое положение. Положение женщин. Иммиграция, исторические изменения ее характера. Положение этнических меньшинств.

Религия. Роль религии в жизни нации. Церковь и государство. Основные конфессии. Католическая церковь: ее история и структура.

Социальное благосостояние. Социальное страхование. Пенсии и пособия. Материальная поддержка семей с детьми.

Система здравоохранения и социального обеспечения. Организация национальной системы здравоохранения, ее цели и особенности. Государственное содержание системы здравоохранения. Национальная система медицинского страхования.

Средства массовой информации. Популярные польские газеты. Телевизионные каналы и радиостанции. Независимость средств массовой информации.

Система народного образования. Школьное образование. Типы школ. Szkoła podstawowa, szkoła średnia, основные элементы национального образовательного стандарта, виды и формат экзаменов. Система высшего образования. Университеты. История Краковской Академии. Преимущества и слабые стороны польского образования.

Язык и культура Польши. Исторические польские города Сандомеж, Казимеж, Плоцк, Торунь, Гданьск, Вроцлав, Белосток. Археологические находки. Объекты в Польше, включенные в список мирового культурного наследия ЮНЕСКО: Гнезно, Познань, Краков – столицы Польского государства. Варшава – современная столица Польши. Старый город.

Наука в Польше. Н. Коперник. М. Склодовская-Кюри. Я. Натансон. Археологические исследования. Польская литература. Адам Мицкевич. Нобелевские лауреаты в области литературы: Г. Сенкевич, В.С. Реймонт, Ч. Милош, В. Шимборская. Театр, опера и балет в Польше. Польский национальный театр (*Teatr Narodowy*). Польский государственный театр оперы и балета. Национальная музыка. Ф. Шопен. К. Шимановский. Деятельность Г. Венявского. Представители музыкального авангарда. В. Киляр. Польское кино. «Кино морального беспокойства».

Спорт в Польше.

Праздники в Польше. Национальные и религиозные праздники. Польские традиции и обычаи. Польская кухня. Польский национальный костюм.

Польский язык. Литературный польский язык. Диалекты польского языка.

Учебно-методический комплекс «Страноведение Польши» предназначен для изучения польских реалий на основе теоретического инструментария. Высокая интенсивность обучения определяет следующие требования к подаче материала: она должна быть динамичной, организованной систематически, предполагать достаточное время на отработку всех изучаемых исторических явлений и основываться на применении современных технологий. В этой связи преподаватель наряду с высоким уровнем теоретической подготовки в полной мере должен обладать навыками работы с современными техническими средствами обучения (персональный компьютер, Интернет, интерактивная доска и др.).

Курс страноведения Польши включает лекционные и практические занятия. Лекционные занятия следует проводить в мультимедийной аудитории с использованием специального интерактивного программного обеспечения. Практические занятия могут проводиться как в обычной интерактивной аудитории, так и в компьютерном классе. Так, отработку материала по социальной политике Польши предлагается проводить в компьютерном классе, по вопросам культуры и науки в Польше – используя интерактивную доску, проектор и т. д.

Возможно, что страноведение Польши не является основной учебной дисциплиной в курсе польской филологии московского вуза, но она выполняет важную роль в формировании будущего специалиста.

Секция 2

Преподавание математики и естественнонаучных дисциплин в иноязычной аудитории

Абдусаламов Х.А., доцент
analitik-dgu@mail.ru

Джалалова С.Н., доцент
dzhamilya_magomedova_2016@inbox.ru

Россия, Дагестанский государственный университет

Abdusalamov J.A., Associate Professor

Jalalova S.N., Associate Professor

Russia, Makhachkala, Dagestan State University

НЕСТАНДАРТНЫЕ ЗАДАЧИ ПО АЛГЕБРЕ ДЛЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

NON-STANDARD PROBLEMS IN ALGEBRA FOR EXTRACURRICULAR WORK WITH FOREIGN STUDENTS AT THE PREPARATORY FACULTY

Аннотация

Статья посвящена специально подобранной системе нестандартных задач. Сложность многих задач состоит в непривычном сочетании трудностей. В статье не только представлена система задач повышенной трудности, но и отражены принципы обучения студентов, позволяющие развить их творческое мышление.

Abstract

The article is devoted specially selected system of non-standard tasks. At first it does not appear bright originality. Complexity of many problems is an unusual combination of difficulties. But the article is not only to enhance the difficulty of the task system, but it reflects a certain system of training of students.

Ключевые слова: двузначные числа; умножение; произведение; дробь.

Keywords: two-digit numbers; multiplication; work; fraction.

Больше занимайтесь математикой.

Помните, что, решая математические задачи,
вы готовите себя к решению больших и трудных задач.

Акад. С.Л. Соболев.

Предлагаемая работа предназначена, в первую очередь, для преподавателей, не имеющих достаточного опыта внеаудиторной работы с иностранными студентами подготовительного факультета. Чтобы дать материал для тренировки к письменным экзаменам, в работу включены специально подобранные задачи по основным разделам математики, которые могут встретиться на экзаменах при поступлении в вуз.

В предлагаемых тестах по математике наиболее высокие требования предъявляются по алгебре и элементарным функциям и по тригонометрии. Это объясняется тем, что в процессе изучения курса высшей математики данные разделы элементарной математики являются наиболее важными.

В работу включены некоторые задачи математических олимпиад всех уровней.

Здесь приведены также наиболее интересные задачи, предлагавшиеся в тех вузах, которые предъявляют повышенные требования по математике. Это будет способствовать более углубленному изучению математики и развитию интереса к предмету.

Таким образом, работа над материалом, предлагаемым нами, предполагает постепенный переход учащихся на более высокую ступень организации своей самостоятельной работы, что представляется необходимым во всей их последующей деятельности, а в особенности в вузах математического профиля.

Замена переменной – это эффективный метод решения достаточно сложных задач, в основном уравнений и неравенств. Основная ценность этого приёма (или, как его ещё называют, подстановки) заключается в том, что при его использовании сложные для преобразования и анализа выражения становятся простыми, которые можно решать известными алгоритмами.

Наиболее простым способом замены переменной является прямая непосредственная замена на какую-то другую переменную. Такие примеры часто рассматриваются и в школьном курсе математики.

Но в большинстве сложных нестандартных уравнений и неравенств такая непосредственная замена невозможна, потому что выражение для замены сразу не просматривается, необходимы предварительные преобразования условия задачи.

На первом уроке мы предлагаем привести задачи из занимательной арифметики, чтобы вызвать интерес к занятиям и желание посещать их. Ниже приведем некоторые из них.

1. Как угадать возраст любого человека?

Пусть играющий умножит число своих лет на 10, затем любое однозначное число умножит на 9, от первого произведения отнимет второе произведение, а разность сообщит отгадчику.

Пример: $12 \times 10 - 4 \times 9 = 120 - 36 = 84$

2. Математическая забава М.Ю. Лермонтова.

М.Ю. Лермонтов был не только великим поэтом, но и большим любителем математики. Чтобы доставить удовольствие окружающему обществу, он узнавал задуманное число, ничего не спрашивая у собеседника, а лишь предлагая ему выполнить некоторые арифметические действия.

Например: задумать какое угодно число, прибавить к нему 25, прибавить еще 125, отнять 36, вычесть задуманное число, остаток умножить на 5, полученное число разделить на 2; в результате получится 285.

Объяснение: $(A + 25 + 125 - 36 - A) \times 5 : 2 = (150 - 36) \times 5 : 2 = 114 \times 5 : 2 = 285$.

Как мы видим, при тех вычислениях, которые предлагаются собеседнику, М.Ю. Лермонтов незаметно исключает задуманное им число и выполняет действия над теми числами, которые дает ему сам.

Числа взяты совершенно произвольно, вместо них можно взять любые другие числа и ответ будет другим.

3. Прием быстрого умножения.

Здесь можно рассказать о том, как легко и быстро можно перемножить двузначные числа, в которых число десятков одинаково, а число единиц составляют в сумме 10.

Примеры: 34 и 36; 53 и 57; 72 и 78 и т.д.

Получится: 1224, 3021; 5616.

Объяснение: Например, 53×57

5 надо умножить на 6, получается 30 - это число сотен в произведении; затем $3 \times 7 = 21$ - столько единиц в произведении.

$$53 \times 57 = 3021$$

Далее мы приведем интересный материал для внеаудиторной работы и некоторые задания с решениями.

1. Показать, что если $x^2 + x - 1 = 0$, то имеет место равенство:

$$\frac{x^4 - 2x^3 + x^2 - 3x + 5}{x^5 - x^2 - x + 2} = 3.$$

Указание. Числитель дроби равен:

$$(x^4 + x^2 - x) - (2x^3 + 2x - 2) + 3 = 3.$$

Покажите аналогичным способом, что знаменатель этой дроби равен 1.

2. Ученик неправильно сократил показатели степени, но получил правильный ответ:

$$\frac{43^3 + 17^3}{43^3 + 26^3} + \frac{43 + 17}{43 + 26} = \frac{20}{23}$$

Объясните причину этой «случайности».

3. Известно, что в прямоугольном треугольнике $c^2 = a^2 + b^2$, где a и b - длины катетов, c - длина гипотенузы. Найдите острые углы треугольника, если $\left(\frac{c}{a+b}\right)^2 = 0,5$.

Решение. Из данного равенства следует, что $2c^2 = (a+b)^2$;

$$\text{Следовательно, } 2(a^2 + b^2) = a^2 + 2ab + b^2 \Rightarrow (a-b)^2 = 0; a = b.$$

Поэтому заданный прямоугольный треугольник является равнобедренным, каждый его острый угол равен 45° .

4. Переменные x и y положительны и $x + y = 6$. Найдите наименьшее значение суммы $\frac{1}{x} + \frac{1}{y}$

Решение. Так как $y = 6 - x$, то заданная сумма равна:

$$\frac{x+y}{xy} = \frac{6}{x(6-x)} = \frac{9}{9-9+6x-x^2} = \frac{6}{9-(3-x)^2}$$

Сумма будет наименьшей при $(3-x)^2 = 0 \Rightarrow x = 3$.

Следовательно, наименьшее значение суммы равно $\frac{2}{3}$.

Задание. Решите эту задачу другими способами.

5. Что больше:

$$\frac{23^{1973} + 1}{23^{1974} + 1} \text{ или } \frac{23^{1974} + 1}{23^{1975} + 1} ?$$

Указание: Можно воспользоваться подстановкой $m = 23^{1973}$ и найти разность между дробями.

Ответ. Первая дробь больше.

6. Сократите дробь:

$$\frac{(x^2 - x - 5)(x^2 - x - 2) + 2}{(x^2 - x - 5)(x^2 - x - 1) + 4}$$

Указание. Использовать следующую подстановку: $y = x^2 - x - 5$

Ответ. $\frac{x^2 - x - 4}{x^2 - x - 3}$

7. Доказать, что при любом натуральном n число $(2n-1)^3 - (2n)^2 + 2n + 1$ кратно 16.

Решение. Заданный многочлен равен $8n(n-1)^2$, так как число $n(n-1)$ - четное число, то многочлен $8n(n-1)^2$ делится не только на 8, но и на 16.

8. Упростите выражение:

$$\sqrt{\sqrt{6} + 2\sqrt{3} + \sqrt{2} + \frac{9}{2}} = \sqrt{\frac{4\sqrt{6} + 8\sqrt{3} + 4\sqrt{2} + 18}{4}} = \frac{1}{2}\sqrt{12 + 8\sqrt{3} + 4 + 4\sqrt{6} + 4\sqrt{2} + 2} =$$

$$\frac{1}{2}\sqrt{(2\sqrt{3} + 2)^2 + 2\sqrt{2}(2\sqrt{3} + 2) + 2} = \frac{1}{2}\sqrt{(2\sqrt{3} + 2 + \sqrt{2})^2} = \frac{1}{2}(2\sqrt{3} + \sqrt{2} + 2).$$

9. Упростите самостоятельно:

$$\left(\sqrt[6]{9 + 4\sqrt{5}} + \sqrt[3]{2 + \sqrt{5}}\right) \cdot \sqrt[3]{2 - \sqrt{5}}$$

Ответ: -2.

10. При каких действительных x, y, z имеет место равенство?

$$4x^2 + 9y^2 + 16z^2 - 4x - 6y - 8z + 3 = 0$$

Ответ: $x = \frac{1}{2}; y = \frac{1}{3}; z = \frac{1}{4}$.

11. Найдите все корни уравнения:

$$x^4 - 12x^2 + 16\sqrt{2}x - 12 = 0$$

Решение: введем подстановку $\sqrt{2} = \epsilon$.

$$x_1 = \epsilon, \quad x_2 = -3\epsilon; \quad x_1 = \sqrt{2}, \quad x_2 = -3\sqrt{2}$$

Получим:

$$x^4 - 6\epsilon^2 x^2 + 8\epsilon^3 x - 3\epsilon^4 = 0$$

Далее запишем равенство так: $x^4 - \epsilon^2 x^2 - 5\epsilon^2 x^2 + 5\epsilon^3 x + 3\epsilon^3 x - 3\epsilon^4 = 0$

$$\text{Получим: } (x - \epsilon)^2 (x^2 + 2\epsilon x - 3\epsilon^2) = 0$$

$$(x - \epsilon)^2 = 0 \tag{1}$$

$$x^2 + 2\epsilon x - 3\epsilon^2 = 0 \tag{2}$$

$$\text{Откуда получим } x_1 = x_2 = \epsilon = \sqrt{2}$$

12. Найдите двузначное число, равное сумме квадрата числа единиц и числа десятков.

Решение: a - число десятков

ϵ - число единиц.

$$\text{Имеем: } 10a + \epsilon = \epsilon^2 + a$$

$$9a = \epsilon(\epsilon - 1)$$

$\epsilon(\epsilon - 1)$ должно быть кратно 9, и так как $\epsilon < 9$, то $\epsilon - 1 < 8$, откуда $\epsilon = 9$, следовательно $a = 8$.

Ответ 89.

13. Решите уравнение:

$$x^4 - 2x^3 + x - \frac{3}{4} = 0,$$

Указание: Прибавить и отнять x^2 к левой части.

14. Решить уравнение: $\sqrt{2x-1} + \sqrt{x-2} = \sqrt{x+1}$

Решение: $D(x): x \in [2, \infty]$

Возведя обе части в квадрат, имеем: $\sqrt{2x-1} \cdot \sqrt{x-2} = 2-x$, откуда $x < 2$ с учетом $D(x): x > 2$, получим ответ $x=2$.

В заключение необходимо отметить, что на примерах решения конкретных нестандартных задач мы попытались показать некоторые методические приемы решения. Еще Ньютон говорил, что «при изучении наук задачи полезнее правил». Поэтому, чем больше приемов будет разъяснено учащимися на примерах решения конкретных задач, тем лучше учащиеся будут подготовлены к решению разного рода нестандартных задач, а через эту деятельность будут развиваться их творческие способности.

Литература

1. Бартенев Ф.А. Нестандартные задачи по алгебре. М.: Просвещение, 1976.
2. Васильев Н.В., Егоров А.А. Сборник подготовительных задач к Всероссийской олимпиаде юных математиков. М.: Учпедгиз, 1963.
3. Германович П.Ю. Сборник задач по математике на сообразительность. М.: Учпедгиз, 1960.

Ермаков В.М., ст. преподаватель
crane314@mail.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Ermakov V.M., Senior Lecturer
Russia, Lomonosov Moscow State University

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРИЁМА «ЗНАК ОПАСНОГО ПОВОРОТА» ПРИ ИЗЛОЖЕНИИ КУРСА МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ-ИНОСТРАНЦАМ, ПОСТУПАЮЩИМ В МАГИСТРАТУРУ

USING THE TECHNIQUE “DANGEROUS TURN ROAD SIGN” IN THE PRESENTATION OF MATHEMATICS TO FOREIGN STUDENTS ENTERING THE MA COURSE

Аннотация

В статье рассмотрен некоторый методический приём, который может быть полезен при изложении курса математики студентам-иностранцам, поступающим в магистратуру. Приведены примеры использования данного приёма.

Abstract

The paper describes some methodical approach used in teaching mathematics to foreign students entering the MA course. Examples of using this technique are presented.

Ключевые слова: магистр; математика; программа предвузовской подготовки магистров; методика преподавания.

Keywords: master; mathematics; master's program of preuniversity training; methods of teaching.

Практика подготовки иностранных учащихся, поступающих в магистратуру естественнонаучных факультетов, накопленная в Институте русского языка и культуры МГУ им. М.В.Ломоносова в течение многих лет, позволяет сформулировать определённую специфику обучения таких студентов.

Что касается курса математики, то эта специфика обусловлена, прежде всего, тем, что первоначальная подготовка студентов в рамках бакалавриата в большинстве случаев не вполне соответствуют требованиям, предъявляемым в МГУ имени М.В. Ломоносова при поступлении в магистратуру.

Этот разрыв между реальными знаниями студентов и требованиями магистратуры является определяющим фактором, задающим тон всему процессу обучения. Задача осложняется ещё и тем, что большой фактический материал необходимо освоить за очень краткий срок при первоначальном, как правило, очень слабом или даже просто нулевом знании русского языка.

С другой стороны, указанные жёсткие реалии ставили студентов перед необходимостью ответственно отнестись к обучению, требующему большого труда. И необходимо подчеркнуть, что подавляющее большинство студентов, прошедших в процессе обучения в ИРЯиК соответствующий целенаправленный курс «подготовительной» математики, все трудности преодолели довольно успешно.

В такой ситуации очень важной является помощь студентам со стороны преподавателя, которая выражается в использовании различных методологических приёмов.

Например, представляется, что очень полезно, особенно для иностранных студентов, внимание которых при восприятии материала в значительной мере сосредоточено на языке, делать акценты на так называемых «опасных поворотах», т.е. на тех местах, где можно легко допустить логическую ошибку или сделать неверный вывод.

Автору данной статьи этот приём впервые встретился много лет тому назад в сборнике задач по элементарной математике [1: 5]. На полях книги, в тех местах, где нужно было акцентировать внимание читателя, ставился такой знак (заимствованный из ПДД!):



Знак играл роль предупреждения о возможном ошибочном выводе из утверждения, напротив которого он поставлен. Самими авторами книги этот знак был представлен читателю так:

«Особенно внимательны будьте около знака “Опасный поворот”. Часто он стоит на таком месте, где на первый взгляд всё кажется лёгким и простым. Однако если как следует не разобраться, то это может привести в дальнейшем к серьёзным ошибкам».

Трудно не согласиться, что акцентирование внимания слушателей на таких «скользких» местах при устном изложении материала и соответственно использование указанной «метки» в аналогичных случаях в печатных пособиях повышает результативность обучения.

Приведём несколько конкретных иллюстраций сказанного, т. е. продемонстрируем, в каких именно случаях учащийся может подсознательно сделать ложный вывод.

Пример 1.

После введения понятия мощности множества, а для действительных чисел ещё и понятий всюду плотного и всюду неплотного множества, полезно подчеркнуть, что мощность множества никак не связана с плотностью его расположения на оси. Например, рациональные числа – счётное множество и всюду плотное, а канторово множество континуальное, но всюду неплотное.

Конечно, если подходить к обучению несколько формально, то такое пояснение вполне можно и не делать: мощность множества и плотность его расположения на оси – совершенно разные понятия, и не ассоциировать их друг с другом – проблема самого обучающегося. Но методологически едва ли это было бы разумно.

Пример 2.

Часто забывают, что при умножении матрицы на число умножается на это число каждый элемент матрицы, а при умножении на число определителя умножаются на это число только элементы какого-либо ряда, т.е.,

$$|\alpha A| = \alpha^n |A|.$$

Пример 3.

Определитель произведения двух матриц равен произведению их определителей:

$$\det(A \cdot B) = \det A \cdot \det B.$$

Но, с другой стороны, очевидно, что

$$\det(B \cdot A) = \det B \cdot \det A = \det A \cdot \det B.$$

И хотя при изложении операции произведения матриц настоятельно подчёркивалось, что они далеко не всегда коммутируют, тем не менее, желательно ещё раз на всякий случай подчеркнуть, что из указанного в этом примере свойства вовсе *не следует*, что квадратные матрицы A и B всегда коммутируют! И привести соответствующий пример, когда

$$A \cdot B \neq B \cdot A,$$

но, тем не менее,

$$\det(A \cdot B) = \det(B \cdot A).$$

Пример 4.

Этот пример из арифметики. Автору данной статьи никогда не приходило в голову, что в приведённом случае есть необходимость ставить «знак опасного поворота»! Да и в связи с чем, казалось бы? Однако несколько раз подсказка была получена от самих студентов, причём, как казалось, достаточно грамотных. Они вдруг решили обобщить известное полезное соотношение:

$$\text{НОД}(a, b) \cdot \text{НОК}(a, b) = a \cdot b,$$

на случай не двух, а большего числа параметров!

Теперь в процессе обучения приходится теперь дополнительно подчёркивать, что

$$\text{НОД}(a, b, c) \cdot \text{НОК}(a, b, c) \neq a \cdot b \cdot c !!!$$

Пример 5.

При изложении темы о непрерывности функций и её разрывах обычно ограничиваются демонстрацией достаточно простых и наглядных примеров, используя некоторые хорошо известные функции, разрывные в некоторой отдельной точке. Из этого может сложиться впечатление, что разрыв функции – это некоторое совершенно экзотическое поведение, которого «хватает» разве только на одну точку. Чтобы развеять такое упрощённое представление, желательно, в дополнение к обычным примерам, продемонстрировать ещё и функцию Дирихле

$$D(x) = \begin{cases} 1, & x \in Q \text{ (рациональное число)} \\ 0, & x \in I \text{ (иррациональное число)} \end{cases}$$

Данная функция разрывна в любой точке $x \in R$ и при этом в каждой имеет разрыв II-го рода.

Пример 6.

При изложении свойства периодичности функций у учащихся часто остаётся впечатление, основанное на некоторой умозрительной наглядности, что у периодической функции всегда имеется некий минимальный – основной – период. Желательно обратить внимание студентов на то, что всё не так просто. А именно: существуют периодические функции, отличные от постоянной и, тем не менее, не имеющие наименьшего периода.

Примером такой функции может служить всё та же функция Дирихле. Легко видеть, что любое положительное рациональное число является её периодом. Однако среди положительных рациональных чисел нет наименьшего.

Нам представляется, что приведённых примеров вполне достаточно для того, чтобы проиллюстрировать сказанное о «знаке опасного поворота». Места для обозначения таких «опасных поворотов», безусловно, можно найти в любом разделе математики, но сам критерий «опасности», естественно, очень субъективен и зависит как от методики изложения материала, так и от уровня подготовки самих слушателей.

Литература

1. Гельфанд С.И., Гервер М.Л., Кириллов А.А., Константинов Н.Н., Кушниренко А.Г. Задачи по элементарной математике. Последовательности. Комбинаторика. Пределы. Библиотечка физико-математической школы. Вып. 3. Математика. М.: Наука, 1965.

Жебелева Ю.В., ст. преподаватель
zhyuli-12@mail.ru

Зборовская Т.Г., ст. преподаватель
Zborka3@mail.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Zborovskaya T. G., Senior Lecturer

Zhebeleva Y.V., Senior Lecturer

Russia, Lomonosov Moscow State University

ПРОЦЕНТНЫЕ ВЫЧИСЛЕНИЯ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

PERCENTAGE CALCULATIONS IN THE COURSE OF MATHEMATICS FOR FOREIGN STUDENTS OF PREPARATORY FACULTIES

Аннотация

Текстовые задачи на проценты очень разнообразны по своей практической направленности и по уровню сложности. Их решение может помочь студентам быстрее освоить математическую лексику и повысить свой математический уровень. В статье мы предлагаем задачи, к которым можно возвращаться на разных этапах обучения, решая их несколькими способами. Работа над этими задачами будет полезна для студентов разного профиля.

Abstract

Text sums on percentage are varied in their practical purpose and difficulty level. Solving such sums can help a student learn mathematical terminology faster and increase their knowledge of mathematics. In this article a number of sums are introduced, which can be used several times at different stages

of studying and solved in different ways. Working at such sums will be useful for students specializing in different spheres.

Ключевые слова: текстовые задачи; процент; соответствие; условие задачи; уравнение; система неравенств; параметр.

Keywords: text sums; percent; correspondence; condition of a problem; equation; system of inequalities; parameter.

Иностранные студенты, приезжающие на учебу в российские вузы, как правило, имеют базовую математическую подготовку, но при этом большинство из них не владеет русским языком. Это является основной проблемой, особенно на начальном этапе обучения.

На подготовительном факультете мы пытаемся помочь студенту освоить математическую лексику на русском языке и максимально повысить свой уровень знаний по данному предмету. На решение этой задачи отведено не так много времени, и поэтому для лучшего усвоения курса мы стараемся построить его таким образом, чтобы пройденный ранее материал в той или иной форме повторялся на следующей ступени обучения.

Один из возможных видов такой работы – текстовые задачи, в частности, задачи на проценты. Так как само понятие процента является универсальным для сравнения скорости изменения тех или иных величин и для описания многих экономических, финансовых, научных объектов, то класс таких задач очень разнообразен.

Работа с задачами проходит в несколько этапов.

Первый и самый трудный для студента-иностранца – правильно понять смысл текста и суметь проанализировать его.

Второй – выбрать неизвестные для создания математической модели.

Третий – для выбранных неизвестных составить соотношения, пользуясь условием задачи, в виде уравнений (неравенств, систем уравнений и неравенств). При этом могут возникнуть ситуации, когда число уравнений меньше числа неизвестных или в задаче – одни неравенства, а необходимо найти число.

Четвертый – найти неизвестные.

Пятый – отобрать решения, подходящие по смыслу задачи.

Прежде чем приступить к работе с текстом задачи, надо научить студентов связывать между собой лексические и математические выражения.

Ниже даются некоторые примеры, на которых студентам можно показать, существуют ли смысловые отличия в приводимых словесных конструкциях. Если таковые имеются, то важно продемонстрировать, как их можно распознать.

1. Вписать правильные соответствия в таблицу:

- а) число уменьшилось на одну пятую;
- б) число увеличилось в три раза;
- в) число увеличилось в полтора раза;
- г) число утроилось;
- д) число увеличилось в одну целую и шесть десятых раза.

число увеличилось на двести процентов	
число уменьшилось на двадцать процентов	
число уменьшилось на шестьдесят процентов	

2. Величины относятся как 1:3 и 1:5.

Выберите правильные соответствия и запишите их в таблицу:

- а) одна величина втрое меньше другой;
- б) вторая величина на 400% больше первой;
- в) первая величина на 80% меньше второй;
- г) вторая величина на 200% больше первой;
- д) первая величина составляет 20% от второй;
- е) одна величина в 5 раз меньше другой;
- ж) первая величина на 70% меньше второй;

величины относятся как 1 : 3	величины относятся как 1 : 5

3. Ответьте на вопросы:

На сколько процентов новая цена меньше старой, если:

- а) цена снижена наполовину;
- б) цена уменьшена в 3 раза.

На сколько процентов старая цена меньше новой, если:

- а) цена повышена наполовину;
- б) цена увеличена в 4 раза.

Далее можно переходить к решению задач, содержащих отработанные конструкции. Тексты первых задач при этом могут быть небольшими и по возможности должны соответствовать изучаемой лексике и грамматике.

В одном магазине висит объявление: «Цены снижены в 1,3 раза», а в другом – «Цены снижены на 30%». В каком магазине цены снижены больше?

В магазине цены сначала были повышены на 20%, а потом снижены на 20%. Как изменились цены?

Разбирая задачу на составление уравнения, студент должен из ее условия выделить предложения, математическая запись которых поможет написать уравнение. Для лучшего восприятия текст задачи можно разбить на части.

Задача. Найти правильную дробь, которая увеличится в 4 раза, если ее числитель возвести в квадрат, а знаменатель уменьшить на 1.

Найти, сколько процентов составляет знаменатель от числителя.

Решение.

условие задачи	математическая запись
правильная дробь	$\frac{x}{y}, \quad x < y \quad x \in N, \quad y \in N$
числитель возвести в квадрат	x^2
знаменатель уменьшить на единицу	$y - 1$
правильная дробь увеличится в 4 раза	$4 \cdot \frac{x}{y}$

Составим уравнение: $\frac{x^2}{y-1} = 4 \cdot \frac{x}{y}$ (разделим обе части уравнения на $x, x \in N$)

$\frac{x}{y-1} = \frac{4}{y}; \quad 4y - xy = 4; \quad y(4 - x) = 4; \quad 4 - x = \frac{4}{y}; \quad y$ должен быть делителем числа 4, $y = 1$ не рассматривается, т.к. не принадлежит ОДЗ
 $y = 2$, тогда $x = 2$. Это не отвечает условиям задачи
 $y = 4$, тогда $x = 3$

правильная дробь - $\frac{3}{4} (x \in N)$.

Ответ: $\frac{3}{4}$

После решения задачи можно повторить пройденное на протяжении вводного курса, отвечая на вопросы:

1. Дробь $\frac{3}{4}$ запишите как десятичную. Как называется эта десятичная дробь?

Как вы ее получили? Полученная десятичная дробь принадлежит множеству рациональных чисел?

2. Напишите дробь, обратную дроби $\frac{3}{4}$, как десятичную. Прочитайте ее. Как называется эта десятичная дробь? Полученное число принадлежит множеству иррациональных чисел? Сколько процентов составляет знаменатель от числителя?

3. Найдите модуль разности знаменателя и числителя полученной дроби. Какое это число? Отрицательное или положительное?

4. Найдите произведение дробей $\frac{3}{4}$ и $\frac{4}{3}$. Найдите произведение числителей этих дробей. Какие это числа: простые или составные?

Можно ли эти числа разложить на простые множители? Что значит разложить число на простые множители?

Число $4 \cdot 3$ делится на 36? Найдите делимое. Объясните результат и т. д.

Так как на начальном этапе математическая подготовка опережает знание русского языка, можно, а порой и нужно, давать задачи на «опережение», решая их разными способами. Преподаватель всегда найдет вариант, который лучше всего подходит для данной группы.

Задача. Сумма двух чисел a и b равна 240. Найти эти числа, если 20% одного равны 30% другого.

Решение.

Первый способ (повторяем отношения, пропорциональное деление, как найти процент от числа).

$$0,2a = 0,3b; \quad a : b = 0,3 : 0,2$$

$$a : b = 3 : 2; \quad \text{число } 240 \text{ разделить пропорционально числам } 3 \text{ к } 2$$

$$240 : 5 = 48; \quad a = 48 \cdot 3 = 144; \quad b = 48 \cdot 2 = 96.$$

Второй способ (на «опережение»).

$$\begin{aligned} &\text{Составим систему уравнений} \quad \begin{cases} a + b = 240 \\ 0,2a = 0,3b \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a + b = 240 \\ a = 1,5b \end{cases} \Leftrightarrow 1,5b + b = 240 \\ \Leftrightarrow & 2,5b = 240 \Leftrightarrow b = 96 \Leftrightarrow a = 144 \\ &\text{Ответ: } 144; 96 \end{aligned}$$

Текстовые задачи различны и по содержанию, и по способам решения. Рассмотрим некоторые из них.

Задача. К 166 г воды добавили 34 г соли. Сколько % соли в полученном растворе?

Решение. Солевой раствор составляет $166+34=200(\text{г})$ и содержит 34г соли. Найдём % содержание соли в растворе: $\frac{34 \cdot 100\%}{200} = 17\%$

Ответ: 17%

Задача. Прибыль составляет 15% от продажной стоимости. Сколько это составляет от себестоимости товара.

Решение. Пусть продажная стоимость товара равна x , тогда прибыль равна $0,15x$.

Себестоимость товара: $(x - 0,15x) = 0,85x$. Следовательно, прибыль составляет от себестоимости $\frac{0,15x}{0,85x} = \frac{3}{17}$ или 17,6%.

Для решения многих задач на проценты формулы простого $S_n = \left(1 + \frac{pn}{100}\right)S$ и «сложного» процентного роста $S_n = \left(1 + \frac{p}{100}\right)^n S$ являются исходными. При простом росте начальная сумма всегда принимается за 100%, а при сложном процентном росте 100% каждый раз новые – это предыдущее значение величины.

Заметим еще, что изменение величины при простом проценте можно рассматривать как арифметическую прогрессию с разностью $d = \frac{Sp}{100}$, а при сложном как геометрическую прогрессию со знаменателем $q = 1 + \frac{p}{100}$.

Существует также связь со степенью, с показательной и логарифмической функциями, а задача о непрерывном начислении процентов приводит к необходимости вычислить один из замечательных пределов математики.

$$e = \lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{n}\right)^n = 2,7182... \text{ } e - \text{основание натуральных логарифмов}.$$

Рассмотрим несколько задач на применение формул простого и «сложного» процентного роста [1].

Задача. Новый компьютер был куплен за S рублей и каждый год на его амортизацию списывается $p\%$. Через сколько лет этот компьютер можно списать как полностью потерявший первоначальную стоимость?

Решение. Каждый год первоначальная стоимость компьютера уменьшается на $p\%$, через n лет его новая стоимость по формуле простого процентного роста будет равна $S_n = S \left(1 - \frac{pn}{100}\right)$. Компьютер можно «списать», если $1 - \frac{pn}{100} = 0$, т.е. $pn = 100$, откуда получаем $n = \frac{100}{p}$. Если число $\frac{100}{p}$ не является целым, то ответ к задаче можно записать в виде $\left[\frac{100}{p}\right] + 1$.

Формула простого процентного роста показывает зависимость величины S_n от n , и если записать ее в виде $S_n = \frac{Sp}{100} \cdot n + S$, то мы увидим, что S_n является линейной функцией от n с угловым коэффициентом $k = \frac{Sp}{100}$.

Задача. На первый счет положим 100 тыс. руб. под 20% годовых, а на второй 200 тыс. руб. под 10% годовых. На каком из счетов будет больше денег через 5 лет?

Решение.

$$\text{1-й счет} \quad S_n = \left(1 + \frac{20n}{100}\right) \cdot 100, \quad y = 20x + 100$$

$$\text{2-й счет} \quad S_n = \left(1 + \frac{10n}{100}\right) \cdot 200, \quad y = 20x + 200$$

Не только через 5 лет, но и через любое число лет сумма на втором счете будет больше.

Это можно показать и графическим способом. Графики будут представлять собой две параллельные прямые (угловые коэффициенты равны). Скорости увеличения вкладов одинаковые (при натуральных значениях n это будет совокупность отдельных изолированных точек).

Задача. На сколько процентов увеличится сумма, вложенная на три года в банк, начисляющий 30% годовых?

Решение. $\left(1 + \frac{30}{100}\right)^3 = 2,197$. Разность увеличенной суммы и начальной, принятой за единицу, в процентах равна: $2,197 - 1 = 1,197$. Сумма увеличится на 119,7%.

Ответ: 119,7%

Задача. Выработка продукции за год работы предприятия возросла на 4%. На следующий год она увеличилась на 8%. Определите средний ежегодный прирост продукции за этот период.

Решение. Обозначим средний ежегодный прирост продукции через $q\%$.

$$\left(1 + \frac{4}{100}\right) \left(1 + \frac{8}{100}\right) = \left(1 + \frac{q}{100}\right)^2. \quad \text{Отсюда находим } q = \sqrt{104 \cdot 108} - 100 \approx 5,98$$

Задача. Через сколько лет сумма на счете достигнет S рублей, если банк начисляет сложные проценты из расчета $p\%$ годовых, а начальный вклад равен S_0 рублям?

Решение. Подставим в формулу процентного роста величины начальной и конечной сумм вкладов и процентную ставку. Через x обозначим число лет.

$$S = \left(1 + \frac{p}{100}\right)^x \cdot S_0; \quad x = \log_{1 + \frac{p}{100}} \frac{S}{S_0}.$$

Задача. За время хранения вклада в банке проценты по нему начислялись ежемесячно сначала в размере 5% , затем 12% , потом $11\frac{1}{9}\%$ и, наконец, $12,5\%$ в месяц. Известно, что под действием каждой новой процентной ставки вклад находился целое число месяцев, а по истечении срока хранения первоначальная сумма вклада увеличилась на $104\frac{1}{6}\%$. Определите срок хранения вклада.

Решение. Пусть x, y, z, m – число месяцев, которое вклад находится под действием каждой из перечисленных процентных ставок соответственно.

$$\left(1 + \frac{5}{100}\right)^x \cdot \left(1 + \frac{12}{100}\right)^y \cdot \left(1 + \frac{11\frac{1}{9}}{100}\right)^z \cdot \left(1 + \frac{12,5}{100}\right)^m = \left(1 + \frac{104\frac{1}{6}}{100}\right)$$

$$\left(\frac{21}{20}\right)^x \cdot \left(\frac{28}{25}\right)^y \cdot \left(\frac{10}{9}\right)^z \cdot \left(\frac{9}{8}\right)^m = \frac{49}{24} \Leftrightarrow 2^{2y+z+3} \cdot 3^{x+2m+1} \cdot 5^x \cdot 7^{l+y} = 2^{2x+3m} \cdot 3^{2z} \cdot 5^{x+2y} \cdot 7^2$$

от уравнения переходим к системе:

$$\begin{cases} 2y + z + 3 = 2x + 3m; \\ x + 2m + 1 = 2z; \\ z = x + 2y; \\ x + y = 2 \end{cases}$$

$x, y \in N$, следовательно $x = y = 1$. $z = 3; m = 2$.

Срок хранения вклада в банке составляет $x + y + z + m = 7$

Ответ: 7 месяцев.

Задача. В сосуд с емкостью 10 л налито 7 л 70% раствора серной кислоты, во второй сосуд налито 5 л 80% раствора серной кислоты. Сколько л раствора надо перелить из второго сосуда в первый, чтобы в нем получился $m\%$ раствор?

Решение. В x литрах раствора, перелитого из второго сосуда в первый, содержится $0,8x$ литров кислоты.

В первом сосуде было $7 \cdot 0,7 = 4,9$ л кислоты. Значит, после переливания в нем оказалось $(4,9 + 0,8x)$ л кислоты. По условию $4,9 + 0,8x = \frac{(7+x) \cdot m}{100}$

$(m-80) \cdot x = 490 - 7m$. При $m=80$ уравнение примет вид $0 \cdot x = -70$, то есть уравнение не имеет решения. Это значит, что невозможно получить 80% раствор при $m=80$; при $m \neq 80$ $x = \frac{490-7m}{m-80}$. По смыслу задачи параметр m должен удовлетворять следующим условиям:

$$\begin{cases} \frac{490-7m}{m-80} \leq 3; \\ \frac{490-7m}{m-80} > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 490-7m \geq 3m-240; \\ 490-7m < 0; \\ 70 < m < 80 \end{cases} \quad 70 < m \leq 73$$

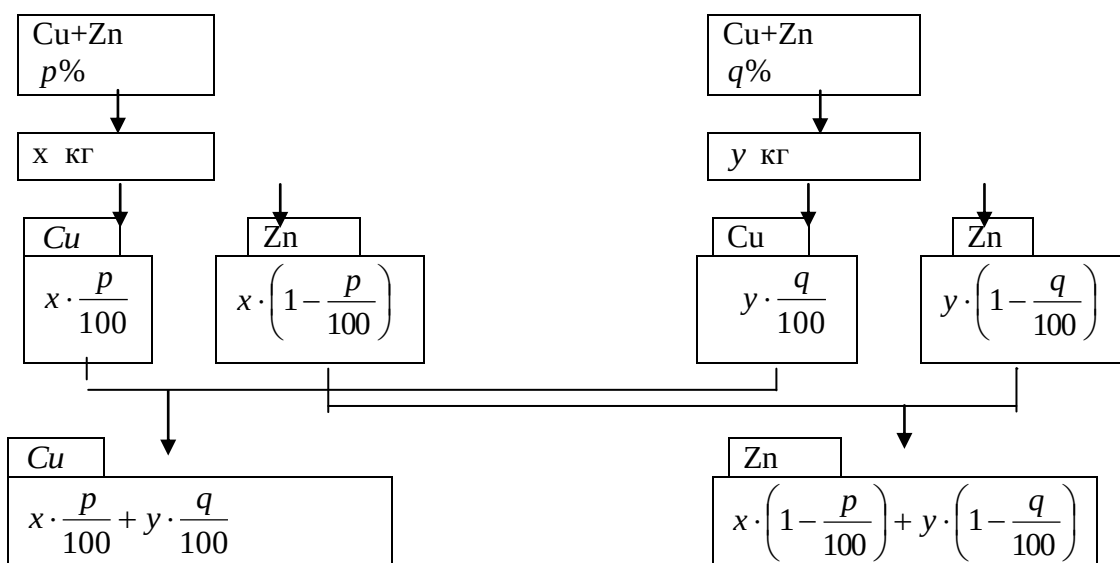
Ответ: при каждом значении m на промежутке $(70;73]$ из второго сосуда в первый следует перелить $\frac{490-7m}{m-80}$ л раствора, при других значениях m задача не имеет решения.

Для того чтобы лучше понять смысл задачи, можно предложить студенту сделать рисунок, а потом воспользоваться таблицей, в которой он математическую составляющую совместит со словами.

Задача. Имеются два куска сплава меди и цинка с процентным содержанием меди $p\%$ и $q\%$ соответственно. В каком отношении нужно взять эти сплавы, чтобы, переплавив взятые куски вместе, получить сплав, содержащий $r\%$ меди?

первый сплав		
масса (кг)	концентрация меди	концентрация цинка
второй сплав		
масса (кг)	концентрация меди	концентрация цинка
новый сплав		
масса (кг)	масса меди	концентрация меди

Решение. Пусть x и y – массы сплавов с процентным содержанием меди $p\%$ и $q\%$ соответственно.



по условию задачи концентрация меди в сплаве $\frac{x \cdot \frac{p}{100} + y \cdot \frac{q}{100}}{x + y}$ равна $\frac{r}{100}$.

Тогда $r = \frac{px + py}{x + y} \Leftrightarrow x(p - r) = y(r - q)$. Исследуем это уравнение:

Если $p = r = q$, то $x \cdot 0 = y \cdot 0 \Leftrightarrow x; y \in R^+$ (концентрации всех сплавов одинаковые).

Если $p = r \neq q$, то $x \cdot 0 = y \cdot (r - q) \Leftrightarrow x \in R^+; y = 0$ (первого сплава можно взять любое количество; а второго сплава не брать вовсе).

Если $p \neq r = q$, то $x \cdot (p - r) = y \cdot 0 \Leftrightarrow y \in R; x = 0$

Если $p \neq r \neq q$, то $\frac{x}{y} = \frac{r - q}{p - r}; \frac{r - q}{p - r} > 0$

Если $p \neq q$, то можно получить сплав с любым процентным содержанием меди между p и q .

Задача. Процент студентов, сдавших зачет по математике, заключен в пределах от 91,5% до 92,5%. Определите минимально возможное число студентов, которые сдавали зачет.

Решение. Пусть x – число студентов, сдававших зачет, тогда число не справившихся с зачетом лежит в интервале $(0,075x; 0,085x)$. Минимально возможное число студентов будет при одном не сдавшем зачет студенте.

$$\text{Тогда } 0,075x < 1 < 0,085x \Leftrightarrow \begin{cases} x < 1/0,075 \\ x > 1/0,085 \\ x - \text{целое} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x < 13, (3) \\ x > 11,76 \\ x - \text{целое} \end{cases} \Leftrightarrow x = 12, 13$$

Ответ: минимально возможное число студентов, сдававших зачет, равно 12.

Текстовые задачи очень разнообразны, решение их развивает наблюдательность, логическое мышление, умение отделять главное от второстепенного. Задачи можно решать в течение всего учебного года, совмещая их с разными темами курса. Очень полезно пытаться придумывать свои задачи и решать их несколькими способами. Приобретенный опыт и серьезное отношение к занятиям помогут студенту успешно продолжить учебу в вузе.

Литература

2. Дорофеев Г.В., Седова Е.А. Процентные вычисления. М.: Дрофа, 2003.
3. Процко С.В., Азаров А.И., Федосенко В.С. Конкурсные задачи. Минск: Тетра Системс, 2002.

Жорова А.П., ст. преподаватель
zhorova@bk.ru

Мошкова И.Н., ст. преподаватель
imoshkova@gmail.com

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Zhorova A.P., Senior Lecturer

Moshkova I.N., Senior Lecturer

Russia, Lomonosov Moscow State University

ПРОГРАММИРОВАНИЕ НА ЯЗЫКЕ PASCAL В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ

PROGRAMMING IN PASCAL WITHIN THE PRE-UNIVERSITY TRAINING OF FOREIGN STUDENTS. SOME ASPECTS OF TEACHING

Аннотация

Статья посвящена проблемам обучения иностранных учащихся информатике в рамках предвузовской подготовки. Особое внимание уделяется обучению программированию на алгоритмическом языке Pascal. Рассматривается методика работы с учащимися, которые приступают к изучению курса, не владея навыками программирования.

Abstract

The article is focused on the problem of teaching computer science in frames of the pre-university training of foreign students. Special attention is paid to programming in the algorithmic language of Pascal. The method of teaching students who start the course without any prior knowledge and skills of programming is described.

Ключевые слова: информатика; программирование; алгоритм; язык Pascal.

Keywords: computer science; programming; algorithm; Pascal language.

Предвузовская подготовка иностранных учащихся инженерно-технических специальностей в Институте русского языка и культуры предполагает обучение информатике, которое включает в себя вводный курс (знакомящий с основными понятиями информационных технологий на русском языке), а также курс программирования [2]. В данной статье (на примере первых глав) рассматривается начальный курс программирования для студентов-иностранцев, не владеющих навыками составления программ и начинающих изучать этот предмет сразу на русском языке. Курс включает в себя ввод и отработку необходимых терминов, существенное внимание уделяется усвоению различных алгоритмических приемов.

Наиболее важной частью курса является набор задач, включающий как простые задания для начинающих программистов, так и более сложные задачи. При формировании набора задач учитывался многолетний опыт преподавания программирования на кафедре естественных наук Центра международного образования МГУ, позволивший проанализировать типичные ошибки учащихся.

В качестве языка программирования используется язык Pascal. Выбор языка обусловлен в первую очередь тем, что с программирования именно на этом языке начинается обучение на факультете ВМиК МГУ, где собираются продолжать учёбу некоторые иностранные учащиеся предвуза ИРЯиК. Однако специфические именно для языка Pascal особенности отнюдь не занимают в нашем курсе центральное место. Главной целью является выработка у учащихся навыков алгоритмического мышления и

хорошего стиля при процедурном программировании. Упомянутые навыки мы считаем необходимой базой, без которой невозможен переход к изучению объектно-ориентированных языков и других современных технологий программирования.

Известно, что между знанием алгоритмического языка и умением программировать существует такая же разница, как между знанием слов и умением красиво и убедительно говорить. Язык Pascal в основе содержит не более сотни слов, и выучить их за сравнительно короткое время способен любой учащийся. Однако необходимость применить полученные знания на практике вызывает большие трудности у тех, кто только начинает писать программы.

Замечено, что искусство составлять решение задачи из небольшого набора доступных в языке команд, требует особого мыслительного навыка – алгоритмического мышления, которым большинство людей изначально не обладает. Причем это именно навык, а не какой-то набор знаний, который можно передать словами. Единственный путь к его обретению – решение задач [1].

Рассмотрим структуру начального курса программирования. Обучение начинается с введения понятия "Алгоритм". Для знакомства с терминологией используется интерактивная презентация, выполненная в программе PowerPoint [2].

Новые слова:
Читайте, повторяйте

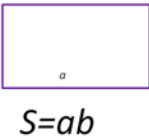
Что? 📌 алгоритм алгоритмический язык Инструкция Исполнитель объект Программа	Что делать? 📌 программировать исполнять (НСВ) – исполнить (СВ) выполнять (НСВ) – выполнить (СВ) описывать (НСВ) – описать (СВ)

Алгоритм

- Алгоритм — набор инструкций, которые описывают порядок действий исполнителя над некоторыми объектами для получения некоторого результата.

Пример:

Дано:
 a, b
Найти:
 S



Алгоритм решения задачи:

1. Ввести значение a .
2. Ввести значение b .
3. Умножить a на b и результат записать в S .
4. Вывести значение S на экран.

Чтобы расшифровать упомянутые в определении «некоторые объекты», рассматривается простая схема работы компьютера (рис. 1).

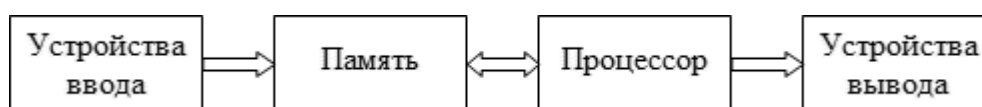


Рис. 1. Схема работы компьютера.

Учащимся даются элементарные пояснения в доступной форме, например: *Память хранит данные (например, числа в двоичном формате) и команды для процессора. Процессор считывает из памяти команды и выполняет действия. Действия — это изменение содержимого ячеек памяти и команды, которые даются периферийным устройствам (например, устройствам вывода). Память можно представить себе как длинную ленту, разделенную на ячейки, в которых записаны либо нули, либо единицы (рис. 2).*

1 1 0 1 0 1 0 0 0 1 1 0 0 1 0 1

Рис. 2. Ячейки памяти.

«Некоторыми объектами» являются ячейки памяти, содержимое которых мы будем менять, а также экран монитора, на который мы будем выводить информацию [1].

Далее мы переходим непосредственно к программированию. Практическую часть обучения удобно начинать с изучения процедур вывода информации на экран `write` и `writeln`. Учащиеся знакомятся с различием между этими процедурами: в обоих

случаях на экран выводится текст, однако последовательные вызовы *write* будут печатать информацию в одной строке, а *writeln* после каждого вызова переводит курсор на следующую строку. Также объясняется, что вызов *writeln* без параметров приводит к переходу на новую строку, а несколько таких вызовов подряд вставят в выводимый текст несколько пустых строк.

Следует отметить, что и общие для данных процедур характеристики: *write* и *writeln* могут печатать значения переменных и произвольные текстовые строки, при этом текстовые строки должны быть взяты в апострофы; одной процедурой можно вывести несколько значений переменных и строк текста, перечислив выводимые элементы через запятую.

Учащимся также необходимо усвоить, что обратиться к содержимому ячеек памяти в языке Pascal можно при помощи переменных. Вводится понятие «переменная» как область памяти, которой назначено имя (идентификатор). Правила составления идентификаторов и примеры возможных ошибок представляются также с помощью слайдов презентации:

Правила составления идентификаторов

- Можно использовать латинские буквы, цифры и знак подчеркивания
- Цифра не может быть первым символом
- Большие и малые латинские буквы не различаются (идентификатор *A* эквивалентен идентификатору *a*)

Примеры правильных идентификаторов:
A, x1, x_1, b_b11, SXCAF

Примеры неправильных:
1b, a-b, 11-22

Далее логично познакомить студентов с информацией о данных, записанных в ячейках памяти. Учащимся объясняется, что возможные операции над ячейками памяти допустимы в зависимости от типа хранимой в них информации, а перед тем как использовать переменную, необходимо указать ее тип. В начале обучения достаточно использовать некоторые основные типы переменных, используемые в языке Pascal: Integer – целый тип, Real – вещественный тип, Char – символьный тип, Boolean – логический тип. Также необходимо сообщить, что указание типа в языке Pascal называется описанием переменной. Примеры описания переменных приводятся на слайдах:

Новые слова:
Читайте, повторяйте

Что? 🗨️	Что делать? 🗨️
ячейка	описывать (HCB) – описать (CB)
переменная	
число	
символ	
тип	
целый тип	
вещественный тип	
символьный тип	
логический тип	
описание	

Описание переменных

```
var
a, i, j: integer;  переменные a, i, j целого типа
bb1, alpha: real;  переменные bb1 и alpha вещественного типа
d: char;  переменная d символьного типа
sl_22: string;  переменная sl_22 строкового типа
```

После описания переменных переходим к изучению понятия "оператор". Даём объяснение данному понятию: операторами называются элементарные команды, из которых конструируются более сложные.

Начать изучение этой темы логично с оператора присваивания, так как одно из основных действий, которые можно выполнить с переменной, это присваивание значения. Учащимся даются определение и порядок записи, содержащей данный оператор. Кроме того, необходимо привести примеры правильного и неправильного использования оператора присваивания для переменных разного типа:

Примеры неправильного использования оператора присваивания	Примеры правильного использования оператора присваивания
<pre>X, A : integer; Y : real; X:=2.5; {переменной x целого типа присваивается X:=4/2; вещественное значение} X:=Y; {переменной целого типа присваивается значение переменной вещественного типа} A:='x'; {переменной целого типа присваивается символьное значение}</pre>	<pre>X, Y : integer; A: Char; X:=2; {переменной целого типа X:=4 div 2; присваивается целое значение} X:=Y; {переменной целого типа присваивается значение переменной целого типа} A:='x'; {переменной символьного типа присваивается символьное значение}</pre>

Также важно обратить внимание на то, что, если требуется ввести значения переменных с клавиатуры, используются процедуры *read* и *readln*.

Следующей темой, изучаемой в курсе, является «Структура программы на языке Pascal». Учащимся даётся схема программы, далее даются необходимые пояснения: *программа на языке Pascal начинается с ключевого слова Program, после которого идет имя программы (любой правильный идентификатор) и ставится точка с запятой; затем следует раздел описаний, где, в частности, располагается раздел описания переменных; все инструкции, в частности, операторы присваивания, располагаются в разделе операторов.*

После изучения теоретической части темы учащиеся получают практическое задание. Используя полученные знания, они должны написать программу, запрашивающую у пользователя два числа и печатающую их произведение.

Однако недостаточно лишь получить записанную учащимся программу. Необходимо убедиться, что он понимает и может объяснить на русском языке каждое действие в этой программе. Для этого учащемуся предлагается прокомментировать свою запись. Это может быть сделано, например, следующим образом: «*Сначала пишем заголовков программы, который содержит служебное слово program и имя программы Ploshad. Потом необходимо описать переменные, которые используются в программе; x,y,s – это переменные целого типа, их тип обозначают словом integer. Для вывода текста или значений переменных на экран используем оператор writeln, для ввода значений переменных с клавиатуры используем оператор readln*» и т.д.

На протяжении всего курса большое значение уделяется самостоятельной работе учащихся. В частности, в целях развития самостоятельного мышления предлагается некоторый набор задач, для решения которых требуется составить программу. При этом набор операций дан, но нужно их скомбинировать так, чтобы получился требуемый результат. Включение в курс таких задач позволяет выработать у учащихся правильный подход к поиску оптимальных способов решения.

Примеры заданий.

Используя арифметические операторы (+, -, *, /, div, mod), а также функции *round()*, *trunc()* и *abs()*, составьте арифметические выражения для вычисления следующих величин.

1. Номер *n* четного числа;

2. В очереди стоят n человек, сколько человек находится между i -м и k -м в очереди?

3. Сколько полных минут и часов содержится в x секундах?

4. В доме 15 этажей, на каждом этаже одного подъезда по 6 квартиры. В каком подъезде, и на каком этаже находится n -я квартира?

5. X – вещественное число. Запишите выражение, позволяющее выделить его дробную часть [1].

В заключение каждой темы предусмотрена контрольная работа, которая позволяет оценить уровень знаний каждого учащегося, его прогресс в овладении приёмами программирования, а также скорректировать дальнейшее обучение.

Итак, результатом начального курса программирования становится усвоение учащимися как базовых понятий данного предмета, так и терминов, которые используются для их обозначения на русском языке, а также выработка у учащихся алгоритмического мышления и умения находить оптимальный путь решения каждой задачи. Сформированные навыки способствуют более лёгкому включению учащихся в учебный процесс на первом курсе факультета ВМиК МГУ или иных вузов аналогичного профиля.

Литература

1. Диканев Т. В. Программирование для начинающих. URL: http://www.tvd-home.ru/prog/0_2
2. Жорова А.П., Мошкова И.Н. Методические основы вводного курса информатики // Междунар. науч.-практ. семинар «Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории». Сб-к мат-лов. Москва, ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова, 22 мая 2014 г. М.: Ред.-изд. совет МОЦ МГ, 2014. С. 224–227.

Коновалец Л.С., канд. пед. наук, доцент
klc28@mail.ru

Россия, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

Konovalets L.S., Ph.D in Pedagogy, Associate Professor
Russia, Nizhny Novgorod State Pedagogical University Kozma Minin

КОМПЬЮТЕРНЫЙ ФИЗИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

COMPUTER PHYSICAL EXPERIMENT AS MEANS OF DEVELOPMENT OF INFORMATIVE INDEPENDENCE OF FOREIGN STUDENTS

Аннотация

В статье исследуются возможности компьютерного физического эксперимента для развития познавательной самостоятельности иностранных учащихся. Приводятся примеры использования компьютерных моделей на занятиях по физике.

Annotation

The article investigates the possibilities of computer physics experiment for the development of cognitive independence of foreign students. Examples of the use of computer models in physics classes are given.

Ключевые слова: обучение иностранных учащихся; физика; виртуальный компьютерный эксперимент; познавательная самостоятельность

Keywords: training foreign students; physics; virtual computer experiment; cognitive independence

Настоящее время характеризуется массовым внедрением информационных технологий во все сферы жизни и деятельности человека, изменением роли и места персональных компьютеров в современном обществе.

Компьютеризация учебного процесса в вузе является одной из актуальных тенденций развития современного образования. Она открывает новые возможности повышения эффективности учебного процесса. Современные информационные технологии позволяют использовать компьютер в качестве мультимедийного средства, инструмента вычислений и графической визуализации. Компьютерное моделирование в практических и научных исследованиях является одним из основных инструментов познания. В помощь, а иногда и на смену реальному эксперименту пришло использование компьютерных моделей. Человек, умело и эффективно владеющий технологиями и информацией, имеет другой, новый стиль мышления, иначе подходит к оценке возникшей проблемы, к организации своей деятельности. Поэтому знакомство учеников с новыми компьютерными технологиями, предоставляющими пользователю новые возможности, способно повлиять на их образование, мировоззрение, творческий потенциал, развитие личности.

С этой точки зрения мы рассмотрим возможности развития познавательной самостоятельности иностранных учащихся на занятиях по физике в условиях компьютерного обучения.

Познавательная самостоятельность как качество личности включает в себя как потребность, так и готовность к самостоятельной познавательной деятельности. Таким образом, познавательная самостоятельность представляет собой единство двух компонентов: мотивационного и процессуального. Первый определяет потребность в процессе познания, второй включает в себя основные знания данной предметной области и приемы познавательной деятельности. Выделение двух компонентов познавательной самостоятельности связано с тем, что можно стремиться к поиску знаний, но не уметь это делать, можно уметь искать, но не испытывать в этом органической потребности.

Мы считаем, что взаимообусловленность и взаимозависимость двух этих компонентов определяет процесс развития познавательной самостоятельности.

Средством развития познавательной самостоятельности является самостоятельная работа. Однако, чтобы такая работа стала деятельностью, способной влиять на личность обучаемого, необходимо наличие мотива. Именно он играет роль вектора, позволяющего направить деятельность учащихся на достижение поставленных педагогических целей.

В результате на базе уже имеющихся формируются новые знания и познавательные приемы, что свидетельствует о развитии интеллектуальной сферы личности обучаемого. Мотивационная сфера также подвергается изменению: возникают новые мотивы, устанавливаются связи между ними. В целом это свидетельствует о развитии познавательной самостоятельности как качества личности учащегося.

Таким образом, процесс развития познавательной самостоятельности проходит через несколько стадий. На занятиях с иностранными слушателями по физике он может осуществляться в процессе самостоятельной работы с компьютерными программами при проведении виртуального эксперимента.

Описанные выше закономерности развития познавательной самостоятельности определяют необходимые условия, в которых будет происходить становление данного

качества личности иностранных учащихся. Так, внешне привлекательная красочная компьютерная модель изучаемого явления влечет за собой появление желания с ней работать. Поскольку информационные модели различных объектов позволяют изучить их в зависимости от тех или иных параметров, то в ходе самостоятельной работы при проведении эксперимента происходит формирование новых знаний и умений. Последние, в свою очередь, способствуют появлению мотивации исследовательской деятельности по выявлению внутренних закономерностей изучаемых явлений, то есть к углубленному анализу учебной проблемы.

Наглядность компьютерного физического эксперимента облегчает усвоение иностранными учащимися материала данной дисциплины. Кроме того, предоставляемое описание модели на русском языке с одновременным использованием электронных переводчиков позволяют ребятам лучше усваивать физические термины изучаемых объектов.

Приведем конкретные примеры.

Исследуются упругие и неупругие соударения двух тележек, которые движутся по горизонтальной поверхности без трения (рис. 1). Процесс соударений имитируется с помощью компьютера на экране монитора в соответствии с законами механики. Имеется возможность устанавливать различные массы тележек m_1 и m_2 и их начальные скорости V_1 и V_2 , которые выбираются произвольно, а также определять скорости тележек U_1 и U_2 после соударения.

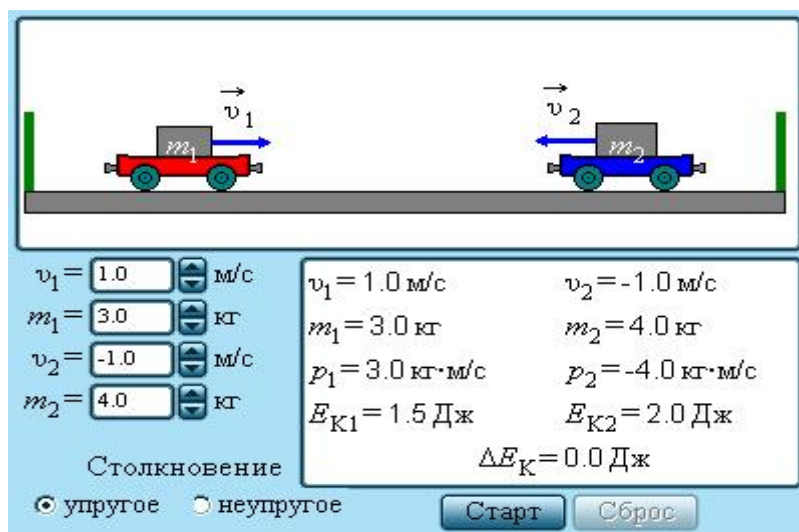


Рисунок 1. Схема виртуальной установки по изучению соударений

Тележки при поступательном движении можно принять за систему двух материальных точек и применить к ним закон сохранения импульса

$$m_1 V_1 + m_2 V_2 = m_1 U_1 + m_2 U_2, \quad (1.1)$$

и закон сохранения энергии:

а) для упругих соударений $(m_1 V_1^2 + m_2 V_2^2)/2 = (m_1 U_1^2 + m_2 U_2^2)/2$ (1.2)

б) для неупругих соударений $(m_1 V_1^2 + m_2 V_2^2)/2 = (m_1 U_1^2 + m_2 U_2^2)/2 + \Delta E$ (1.3),

где $\Delta E = A_{н.с.}$ - работа неконсервативных сил.

Обучаемым необходимо выбрать режим соударений – упругий или неупругий, с помощью треугольных кнопок на панели управления задать массы тележек m_1 и m_2 и их начальные скорости V_1 и V_2 . Затем кнопкой "Пуск" систему привести в движение. После первого соударения остановить тележки кнопкой "Стоп" и определить скорости U_1 и U_2 . Затем ребятам нужно рассчитать по формулам (1.1), (1.2), (1.3) импульс и энергию

системы до и после взаимодействия. В результате проделанной работы иностранные учащиеся убеждаются в выполнении законов сохранения импульса при упругих и неупругих соударениях, а также закона сохранения механической энергии для упругих взаимодействий и диссипации энергии в неупругих.

Далее обучаемые продолжают исследование, причем в первых 3-х вариантах проведения эксперимента значения m_1 , m_2 , V_1 и V_2 выбирают таким образом, чтобы после соударения обе тележки продолжали двигаться. В 4-м варианте, при неупругом соударении, m_1 , m_2 , V_1 и V_2 подбирают так, чтобы после соударения обе тележки остановились. В 5-м варианте, при упругом соударении, значения m_1 , m_2 , V_1 и V_2 должны быть такими, чтобы после соударения одна тележка остановилась, а другая продолжала двигаться.

В разделе «Электричество и магнетизм» при изучении темы «Электростатика» используется компьютерная модель исследования электрических полей точечных зарядов.

Иностранным учащимся из теоретических занятий становится известно, что одной из характеристик электрического поля является его напряженность. Преподаватель объясняет, что напряженность электрического поля, создаваемого точечным зарядом q , есть векторная величина, обозначаемая символом $\vec{E}$, модуль которой определяется соотношением:

$$E = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \cdot \frac{q}{r^2} \quad (2.1)$$

Из этой формулы следует, что зависимость $E(\frac{1}{r^2})$ будет прямо пропорциональной. Поэтому, если построить по экспериментальным данным график данной зависимости, то из него можно определить коэффициент пропорциональности, а значит, найти значение электрической постоянной ϵ_0 .

Поставленная учебная задача вызывает интерес у учащихся, так как им самим предлагается определить значение постоянной, которую ранее они видели только в таблицах учебника.

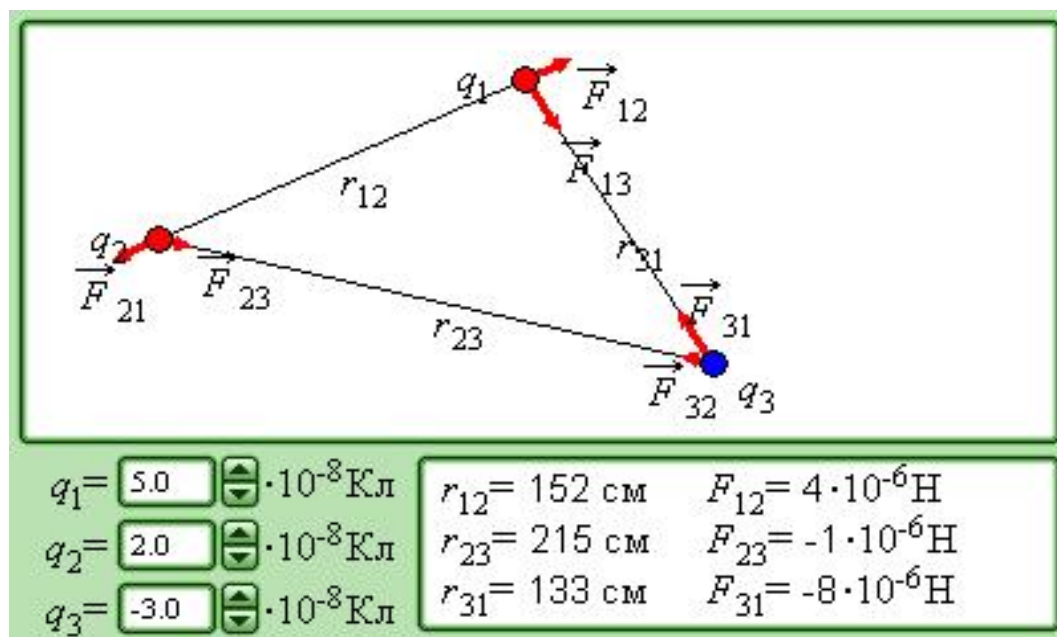


Рисунок 2. Схема виртуальной установки по изучению электростатического поля

Чтобы «исключить» заряд q_3 , вводится значение $q_3=0$. Затем перемещают заряд q_1 в левую границу экспериментального поля. Величину этого заряда ставят по указанию преподавателя. Заряд $q_2=10^{-8}$ Кл. Перемещая заряд q_2 вправо, устанавливают расстояния r_{12} до первого заряда и определяют в данных точках значения $E_1=F_{12}/q_2$. Измерения повторяют для двух других значений заряда q_1 (по указанию преподавателя), аналогично вычисляют значения E_2 и E_3 .

Затем студенты строят графики зависимости напряженности электрического поля точечного заряда E_1 , E_2 и E_3 от квадрата обратного расстояния ($1/r^2$).

По тангенсу угла наклона графиков для каждого из них определяют электрическую постоянную, используя формулу $\varepsilon_0 = \frac{q_1}{4\pi} \cdot \frac{1}{\text{tg}\alpha}$

Сформированные умения определять искомую физическую величину по тангенсу угла наклона графиков полученных экспериментальных зависимостей учащиеся используют при изучении интерференции в виртуальной установке по наблюдению колец Ньютона.

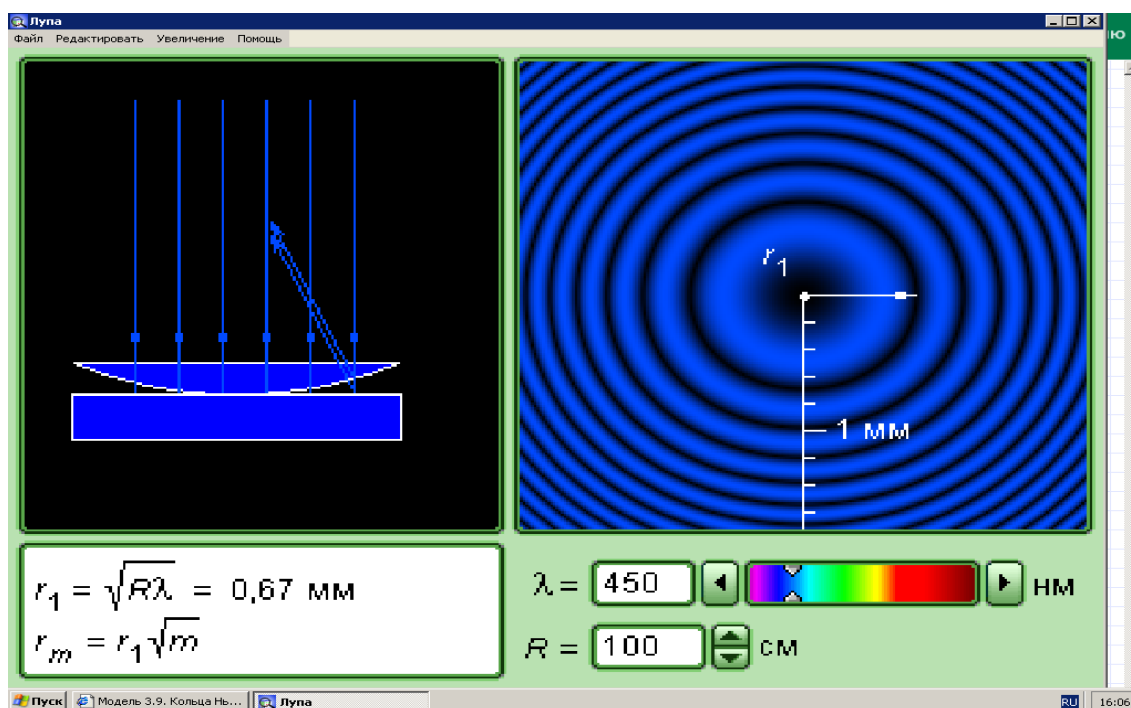


Рисунок 3. Виртуальная модель образования колец Ньютона

Расчеты радиуса кривизны линзы R или длины волны λ можно также выполнить графически, затем сравнить их с данными компьютерной модели. Для этого следует построить график зависимости квадрата радиуса темного кольца r_m^2 от его номера m . Эта зависимость является линейной. Тангенс угла α наклона прямой $r_m^2(m)$ численно

равен произведению $R\lambda$:

$$R = \frac{1}{\lambda} \cdot \text{tg}\alpha$$

Таким образом, в данной работе мы показали возможности компьютерного физического эксперимента, являющегося важным средством развития познавательной самостоятельности иностранных учащихся.

Литература

1. Ермаков Д. Обучение решению проблемных задач // Народное образование. 2004. № 9. С. 38 – 43.
2. Коновалец Л.С. Виртуальный эксперимент с использованием компьютерных моделей // Физика – Первое сентября. 2013. № 12. С. 21 – 23.

Кузнецова Т.И., д-р пед. наук, профессор
kuzti45@gmail.com

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Kuznetsova T.I., Dr. (Pedagogy), professor
Russian, Lomonosov Moscow State University

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ «РУССКО-АНГЛО-КИТАЙСКОГО СЛОВАРЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ» КАК УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

METHODICAL FEATURES OF «THE RUSSIAN-ENGLISH-CHINESE DIC- TIONARY OF MATHEMATICAL VOCABULARY» AS MANUAL FOR STUDENTS FOREIGNERS

Аннотация

Настоящий доклад – презентация «Русско-англо-китайского словаря математической лексики», осуществляемая в связи с его недавним изданием в издательстве ЛЕНАНД (издательская группа URSS, 2016). Настоящий словарь является пятым изданием «Учебного русско-англо-китайского словаря математической лексики», разработанного на кафедре естественных наук Центра международного образования МГУ имени М.В. Ломоносова авторским коллективом в составе: Кузнецова Т.И., Лазарева Е.А., под общей редакцией Т.И. Кузнецовой, и выдержавшего в ЦМО МГУ четыре издания (1999, 2002, 2005, 2010).

Annotation

The present report – the presentation of «The Russian-English-Chinese Dictionary of mathematical vocabulary», which is carried out in connection with his recent edition in LENAND publishing house (publishing group URSS, 2016). The present dictionary is the fifth edition of «The Educational Russian-English-Chinese Dictionary of mathematical vocabulary» developed at department of natural sciences of the Center for International Education of Lomonosov Moscow State University by a group of authors in structure: Kuznetsova T.I., Lazareva E.A., under the general edition of T.I. Kuznetsova, and sustained four editions in CIE MSU (1999, 2002, 2005, 2010).

Ключевые слова: студенты-иностранцы; рабочая программа; русско-англо-китайский словарь; математическая лексика; методические особенности; учебное пособие.

Key words: foreign students; the work program; The Russian-English-Chinese dictionary; mathematical vocabulary; methodical features; a training manual.

Читая авторов, которые хорошо пишут, привыкают хорошо говорить.
Вольтер.

Работа в условиях пространства предвузовского математического образования (см. [1: 34] или [2]) требует обеспечения общения иностранных учащихся с преподавателем и между собой «русским математическим» языком. Оно невозможно без наличия

подходящих словарей. Поэтому ввиду полного отсутствия русско-корейского и русско-китайского словарей в 1998–1999 гг. на кафедре естественных наук Центра международного образования МГУ имени М.В. Ломоносова (в настоящее время это кафедра общеобразовательных предметов Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова) под редакцией автора настоящей статьи были разработаны и изданы учебные русско-англо-корейский и русско-англо-китайский словари математической лексики [3; 4]. До 2015 г. русско-англо-китайский словарь выдержал четыре издания в ЦМО МГУ (1999, 2002, 2005, 2010). К началу 2016 года было осуществлено пятое издание этого словаря в издательстве «ЛЕНАНД» (издательская группа URSS) [6].

Словари охватывают терминологию и типичные словосочетания, которые играют важную роль в процессе освоения курса математики в средней школе и на первых курсах высшей школы (математического и естественнонаучного направления). Они ориентированы на комплекс учебных пособий, разработанных на кафедре общеобразовательных предметов Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова (до 2013 г. это кафедра естественных наук Центра международного образования МГУ имени М.В. Ломоносова), а также на специфику нашего авторского курса и методики его преподавания (дополнительно включены темы: логика, информатика).

Устройство этих словарей максимально естественно и, следовательно, просто. Все слова и словосочетания в них расположены в порядке русского алфавита. Имена существительные даются в единственном числе и с указанием рода. Множественное число указывается в тех случаях, когда оно часто употребляется или значительно отличается от единственного числа, а также в тех случаях, когда существительное в качестве математического термина употребляется только во множественном числе. Например:

абсцисса, *ж.р.*

диаметр, *м.р.*

основание, *ср.р.*

векторы, *мн.ч.*

коллинеарные векторы

компланарные векторы

концы (*мн.ч. от конец*)

данные, *мн.ч.*

декартовы координаты, *мн.ч.*

Имена прилагательные приводятся в мужском роде с указанием окончаний женского и среднего родов (через запятую), а также множественного числа (после точки с запятой). Например:

алгебраический, *-ая, -ое; -ие*

Глаголы, совершенный и несовершенный виды которых отличаются друг от друга, представлены видовыми парами: сначала идет несовершенный вид, а затем совершенный. Например:

делить – разделить

изображать – изобразить

Если совершенный вид глагола значительно отличается от его несовершенного вида, например, как в первом примере, то он помещается в словаре еще раз, уже в алфавитном порядке и с указанием вида:

разделить, *сов. вид*

С указанием вида даются и те глаголы, которые употребляются только в одном виде. Например:

понадобиться, *сов. вид*

принадлежать, *несов. вид*

Глаголы с частицей -ся на конце выделяются отдельно лишь в тех случаях, когда их перевод отличается от перевода соответствующих глаголов без -ся. Например:

<i>Русский</i>	<i>Английский</i>	<i>Китайский</i>
делать – сделать	to make, to do	做
делаться – сделаться	to become, to get	成为 得到
делить(ся) – разделить(ся)	to divide	除, 分

Для составных терминов принята алфавитно-гнездовая система и словосочетания располагаются в следующем порядке: вначале даются словосочетания, в которых основное слово стоит первым – в алфавитном порядке по второму слову. При этом, если имеются третьи слова, а вторые слова совпадают или отличаются друг от друга только окончаниями, – в алфавитном порядке по третьему слову. Далее следуют сочетания основного слова с согласованным определением (в алфавитном порядке по первому слову), а затем в алфавитном порядке остальные словосочетания. Например:

корень, м.р.

корень из числа
корень уравнения
алгебраический корень
арифметический корень
действительный корень
квадратный корень
кубический корень
посторонний корень
знак корня
приближённое значение корня

с корнем

исходн||ый, -ая, -ое; -ые

исходные данные, *мн.ч.*
исходное уравнение, *ср.р.*
исходная формула, *ж.р.*

обратно

обратно пропорциональные величины, *мн.ч.*
обратно пропорциональная зависимость, *ж.р.*

Такое конструирование словаря создает идеальные условия для глобального повторения. Оно задает два специальных направления обзора терминов с общим «основным словом», связанных между собой этим общим словом тематически (см., например, вышеприведенную систему словосочетаний с основным словом «корень», а также примеры со словами «сумма» и «равносильность», приведенные в [1] или в [5]) и не связанных тематически (см., например, словосочетания с предлогом «по» (см. в [3: 37] или на с. 37–38 в [4; 5], а также нижеприведенную систему словосочетаний с основным словом «взаимно»).

При этом в своей практике преподавания математики по мере появления очередного словосочетания из системы с общим словом мы вспоминаем с учащимися все уже изученные ранее словосочетания из этой системы – с обращением к соответствующим пунктам учебных пособий, повторением и закреплении их математического смысла. Например, показательно «путешествие» по курсам арифметики, алгебры, геометрии и даже информатики со словом «основание» или с уже упомянутым словом «взаимно».

В некоторых случаях в словарях в словосочетаниях основное слово не повторяется, вместо него пишется знак ~ (тильда). Эта замена производится в обязательном порядке в сочетаниях, в основе которых глаголы в двух формах. Например:

взаимно

взаимно обратные, *мн. ч.*

~ ~ соответствия

~ ~ теоремы

~ ~ функции

~ ~ числа

взаимно однозначное, *ср. р.*

~ ~ отображение

~ ~ соответствие

взаимно перпендикулярные прямые, *мн. ч.*

взаимно простые числа, *мн. ч.*

отражать – отразить

~ симметрично

~ ~ относительно

~ ~ ~ оси

~ ~ ~ прямой

~ ~ ~ точки

~ ~ ~ центра

В своей практике мы используем такие системы для разучивания словосочетаний. Такое представление четко показывает взаимосвязь слов, именно системная природа этих связей облегчает заучивание терминов и сокращает время, необходимое для этого. Таким образом, разработанные словари могут быть использованы не только по их прямому назначению, но и как учебные пособия по научному стилю речи.

В заключение отметим, что словари [3; 4; 6] были переведены на китайский и корейский языки студентами ЦМО МГУ имени М.В. Ломоносова под руководством (точнее при консультирующей помощи) автора настоящей статьи: этот перевод рассматривался нами как одна из самостоятельных работ. Студенты Ким Кюн Тэ, Ли Инань, Чжоу Ли и Гао Гочиан прекрасно справились с этой работой. Стоит отметить, что на факультете ВМК МГУ наши словари легли в основу научно-методических материалов, разработанных для лексико-терминологической работы с иностранными учащимися.

Литература

1. Кузнецова Т.И. Модель выпускника подготовительного факультета в пространстве предвузовского математического образования. М.: КомКнига, 2005.
2. Кузнецова Т.И. Пространство предвузовского математического образования (ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова) // Научный вестник МГТУ ГА. Сер. «Международная деятельность вузов». 2005. № 94(12). С. 141–148.
3. Кузнецова Т.И., Лазарева Е.А. Учебный русско-англо-корейский словарь математической лексики: Учебное пособие для студентов-иностранцев международных факультетов университетов и вузов России / Пер. на англ. — авторов, на кор. — Ким Кюн Тэ; Под общ. ред. Т.И. Кузнецовой. М.: Ред.-Изд. Совет МОЦ МГ, 1999.
4. Кузнецова Т.И., Лазарева Е.А. Учебный русско-англо-китайский словарь математической лексики: Учеб. пособие для студентов-иностранцев международных факультетов университетов и вузов России / пер. на англ. авторов, на кит. Ли Инань, Чжоу

- Ли, Гао Гочиян; под общ. ред. Т.И. Кузнецовой. М.: Ред.-Изд. Совет МОЦ МГ, 1999.; 2-е изд. – 2002; 3-е изд. – 2005; 4-е изд. – 2010.
5. Кузнецова Т.И. К вопросу оптимизации процесса обучения терминологической лексике на подготовительном факультете для иностранных граждан / Проблемы учебного процесса в инновационных школах. Вып. 4. Сб. науч. тр. Иркутск: Иркут. ун-т. Лаборатория педагогического творчества, 1999. С. 94–106.
6. Кузнецова Т.И., Лазарева Е.А. Русско-англо-китайский словарь математической лексики: Свыше 2500 словарных единиц: Учеб. пособие / под общ. ред. Т.И. Кузнецовой. Изд. 5-е. М.: ЛЕНАНД, 2016.

Мещерякова Е.В., канд. хим. наук, доцент
emescheriakova@mail.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова

Черникова Н.Ю., канд. хим. наук, доцент
chemi@list.ru

Россия, Российский университет дружбы народов

Mescheriakova E.V., PhD in chemistry, associated professor,
Russia, Lomonosov Moscow State University

Chernikova N.Yu., PhD in chemistry, associated professor
Russia, RUDN University

ОКИСЛИТЕЛЬНО-ВОССТАНОВИТЕЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ В КУРСЕ ХИМИИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

OXIDATION-REDUCTION PROCESSES IN COURSE OF CHEMISTRY FOR ACCESS FACULTY OF FOREIGN STUDENTS

Аннотация

В работе представлен способ формирования у студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах высших учебных заведений, простейшего умения составлять уравнения окислительно-восстановительных процессов в стандартных условиях.

Abstract

A method of formation of simple ability of foreign students of higher school preparatory faculties to make equations of oxidation-reduction processes under standard conditions is presented.

Ключевые слова: уравнения окислительно-восстановительных реакций, методика, иностранные учащиеся, подготовительный факультет, окислители, восстановители, полуреакции.

Keywords: equations of oxidation-reduction processes, foreign students, preparatory faculties, oxidizers, reducing agents, half-reactions.

Изменение систем подготовки в высшей школе, в частности введение бакалавриата, диктует необходимость увеличения количества творчески мыслящих специалистов, т.е. создания в учебном процессе условий для реализации собственной деятельности. Одним из важнейших условий, необходимых для понимания многообразных процессов и явлений, протекающих в окружающем нас мире, являются окислительно-восстановительные процессы, такие как фотосинтез, реакции круговорота веществ в природе, процессы, протекающие в организме человека, в промышленности (металлур-

гия, электроника, космология, энергетика и др.). Основными признаками распознавания этих процессов являются перенос электронов от соединения к соединению, протекание или возникновение электрического тока, протекание реакций под действием тока, изменение степеней окисления элементов. Наличие хотя бы одного такого признака позволяет отнести эту реакцию к окислительно-восстановительным.

Без изучения окислительно-восстановительных реакций невозможно понять и современную химию, основы которой закладываются на подготовительных факультетах. На протяжении небольших курсов химии, которые читаются на технических и естественных факультетах, необходимо дополнительно прорабатывать с иностранными студентами эту тему, что даст возможность достичь понимания довольно сложных процессов окисления и восстановления. Решение этой задачи представлено в учебнике [2]. Целью данной работы является анализ формирования у студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах, *простейшего* умения составлять уравнения окислительно-восстановительных процессов в стандартных условиях.

Используя опыт Б.В. Румянцева и М.А. Усиченко [5], предлагаем программу решения уравнений окислительно-восстановительных реакций. Программу составляем из двух частей: системы действий и системы понятий. В систему действий выделяем объект, обладающий окислительно-восстановительными свойствами. Затем выводим систему понятий, необходимых для составления любых окислительно-восстановительных реакций. Разбираем методику решения уравнений на примере восстановления перманганата калия KMnO_4 в реакции йодом.

Для того чтобы написать схему реакции, необходимо знать а) что такое процесс восстановления и б) молекулярность реакции. В случаях межмолекулярных реакций подбираем к окислителю восстановитель.

Продукты окислительно-восстановительных реакций зависят от свойств вступивших в реакцию веществ. Известно, что основные свойства соединений определяет один из атомов. Так, в нашем примере окислителем является марганец, а восстановителем – йод. Ясно, что в продуктах реакции будут находиться те же атомы, только в других степенях окисления.

Для определения возможных степеней окисления необходимо знание электронной конфигурации (формулы) элементов и понимание того факта, что элемент с наивысшей степенью окисления может быть только окислителем, а с наименьшей – только восстановителем.

После определения степени окисления элементов можно и нужно определить, какие окислительно-восстановительные свойства может проявить конкретное соединение, т.е. является ли оно окислителем или восстановителем или проявляет окислительно-восстановительную двойственность. Таким образом, атом и есть наименьший объект, обладающий окислительно-восстановительными свойствами. На основании его электронного строения определяем все возможные состояния атома.

К основным окислителям можно отнести атомы элементов с электронной конфигурацией s^2p^5 – s^2p^2 и соединения различных классов соединений с атомами таких конфигураций. Из них наиболее сильными окислителями являются соли: KMnO_4 , $\text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$, K_2CrO_4 ; кислоты: H_2SO_4 , HNO_3 , $\text{H}[\text{AuCl}_4]$; молекулы галогенов: F_2 , Cl_2 , Br_2 ; оксиды: MnO_2 , PbO_2 , CrO_3 ; ионы: MnO_4^- , MnO_4^{2-} , $\text{Cr}_2\text{O}_7^{2-}$; молекулы озона O_3 и кислорода O_2 . Необходимо также понимать, что окислительная активность элементов ослабевает в Периодической таблице элементов Д.И. Менделеева сверху вниз, т.е. уменьшается с возрастанием радиусов атомов.

Важнейшими восстановителями являются атомы химических элементов, имеющие на внешнем энергетическом уровне от 1 до 3 электронов, (электронные конфигу-

рации $s^1p^0-s^2p^1$) и углерод. Наиболее сильными восстановителями являются атомы щелочных и щёлочноземельных элементов, соли: Na_2SO_3 , K_2SO_3 , KNO_2 , KI ; кислоты: H_2SO_3 , HI , H_2S ; оксид углерода (II), гидриды щелочных металлов. Восстановительная способность атомов элементов усиливается с увеличением их радиусов, т.е. сверху вниз в Периодической таблице Д.И.Менделеева. Большинство атомов химических элементов могут находиться в различных степенях окисления, что предопределяет возможность их перехода и в более высокую, и в более низкую степень реакций окисления.

Из двух полуреакций окисления и восстановления, составляющих сопряжённую пару, складывается элементарный окислительно-восстановительный процесс как *суммарный* процесс, в котором соблюдены все законы сохранения материи – электронный баланс (равенство числа отданных и принятых электронов) и материальный баланс (равенство числа вступивших в реакцию и образовавшихся в результате реакции атомов).

Форма суммарного уравнения процесса окисления и восстановления называется методом электронного баланса. Подобный метод может применяться для реакций, протекающих в любых агрегатных состояниях. Недостатками метода электронного баланса является то, что он не отражает истинное состояние веществ в реакциях, а также то, что происходит отождествление заряда атома и степени окисления атома.

Этих недостатков лишен ионно-электронный метод (метод полуреакций). Полуреакции показывают, что происходит в ходе процесса с окислителем или восстановителем. Таким образом, для каждого уравнения окислительно-восстановительной реакции должно быть записано не менее двух схем полуреакций. Схемы полуреакций включают химические частицы, которые изменяют степени окисления в ходе процесса. Затем записываются схемы полностью, в ионно-молекулярной форме, труднорастворимые вещества записываются в молекулярной форме.

При определении коэффициентов необходимо учитывать реакцию среды. Кислотную среду создают сильные кислоты, поэтому в схемы полуреакций дописывают катионы водорода и молекулы воды. В отличие от метода электронного баланса, в электронно-ионном методе используют сочетание материального, зарядового и электронного балансов.

Материальный баланс определяется как равенство числа атомов одного вида в левой и правой частях схемы полуреакции. Зарядовый баланс устанавливают как равенство зарядов в левой и правой частях уравнения. Электронный баланс подводится как равенство электронов, отданных восстановителем и принятых окислителем. Полученные после умножения на соответствующие множители уравнения полуреакций суммируются и получается итоговое уравнение окислительно-восстановительной реакции.

Щелочную среду создают в растворе сильные основания, в этой схеме добавляют в уравнение гидроксид-ионы и молекулы воды. За счёт гидроксид-ионов добавляются атомы кислорода, а за счёт молекул воды отнимаются атомы кислорода от частиц окислителя. После сложения уравнений полуреакций и сокращения в левой и правой частях уравнения одинаковых членов, переходят к полным уравнениям реакции. Если процесс идёт в нейтральной среде, в схемы реакций вводят формулы молекулы воды.

Возможно применение данной схемы и с использованием органических веществ. Возможность протекания реакции между органическими и неорганическими окислительно-восстановительными системами определяется соотношением нормальных окислительно-восстановительных потенциалов (E) этих систем. Окисление органического вещества происходит, когда $E_0(\text{неорг.}) > E_0(\text{орг.})$. Использование этой схемы позволяет прогнозировать и состав продуктов реакции.

Последовательность изучения окислительно-восстановительных реакций складывается из 1) умения (запись полуреакций, определение процессов окисления и вос-

становления); 2) вводимых понятий (составление уравнений полуреакций, суммарного уравнения, понятий окисление, восстановление, восстановленной и окисленной форм); 3) формы выполнения (умственная с материализацией результата); 4) степени обобщённости (все элементы и их превращения).

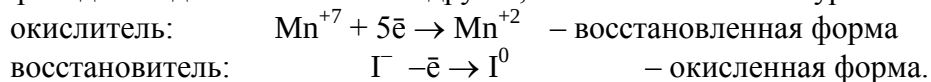
Логические типы задач различны по выбору условий, необходимых и достаточных для решения. Всего может быть 4 разновидности задач:

- 1) содержащие все необходимые условия;
- 2) содержащие как необходимые, так и избыточные условия;
- 3) не содержащие все необходимые условия;
- 4) не содержащие необходимые условия и имеющие избыточные условия.

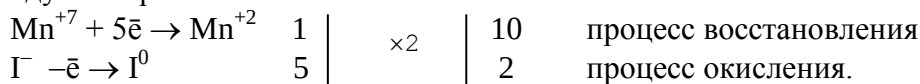
Разберём пример: $\text{KMnO}_4 + \text{KI} + \text{H}_2\text{SO}_4 \rightarrow$.

1. На основании строения атомов в данной конкретной ситуации определяем все возможные степени окисления Mn и I. Электронное строение Mn показывает возможные степени окисления +7, +6, +4, +2, 0. Электронное строение йода показывает степени окисления -1, 0, +3, +5, +7.

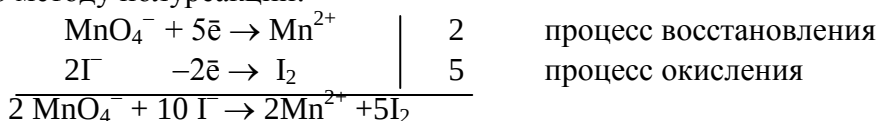
2. Нахождение атомов в различных степенях окисления предопределяет возможность перехода из одного состояния в другое, т.е. можно записать уравнения полуреакций:



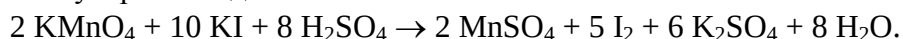
По методу электронного баланса:



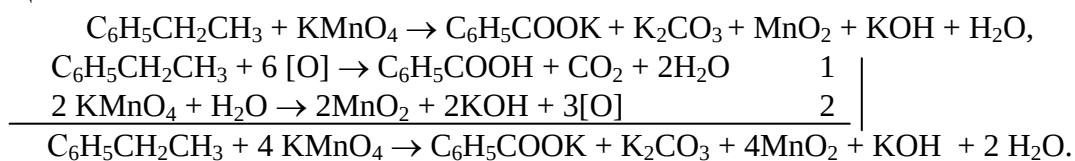
По методу полуреакций:



Реакция в молекулярном виде:



В случае дробных степеней окисления с участием органических соединений (средняя степень окисления каждого атома углерода) используют так называемый метод «кислородного баланса» [6], алгоритм которого включает добавление атома кислорода, что позволяет легко определить характер процесса. В качестве примера приведем реакцию окисления этилбензола.



Известна генетическая связь между классами органических соединений через окислительно-восстановительные реакции. Например, насыщенный углеводород $\rightarrow$ ненасыщенный углеводород $\rightarrow$ спирты альдегиды (кетоны) $\rightarrow$ кислоты. Окислительно-восстановительные реакции позволяют проследить не только внутреннее генетическое родство классов органических веществ, но и глубокую связь между веществами неорганической и органической природы.

Малая наполняемость групп иностранными студентами даёт возможность применять к студентам индивидуальный подход; в этих условиях легче осуществлять своевременную обратную связь между преподавателями и учащимися. В процессе обучения можно использовать различные формы, методы и методические приёмы. Дифференциация заданий [3; 4] направлена на освоение посильных для восприятия учащихся задач соответ-

венно их способностям и возможностям. Внимание и интерес поддерживается химическим практикумом: демонстрацией опытов, лабораторными и практическими работами. Для повышения эффективности изучения иностранными учащимися темы «Окислительно-восстановительные реакции» также рекомендуется использовать толковый словарь химических терминов, в котором приведены основные термины и понятия по данной теме [1].

Литература

1. Борзова Л.Д., Мещерякова Е.В., Черникова Н.Ю. Толковый словарь химических терминов. М.: Ленанд, 2015.
2. Борзова Л.Д., Черникова Н.Ю., Якушев В.В. Основы общей химии: Учебное пособие. СПб.: Лань, 2014.
3. Борзова Л.Д., Черникова Н.Ю., Якушев В.В. Окислительно-восстановительные реакции. Составление уравнений методом электронного баланса. Учебное пособие для студентов-иностранцев. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: РУДН, 2014.
4. Мещерякова Е.В., Черникова Н.Ю., Якушев В.В. Тренинг по общей химии для иностранных студентов подготовительных факультетов. М.: РУДН, 2016 г.
5. Румянцев Б.В., Усиченко М.А. Окислительно-восстановительные процессы. М.: Бинном. Лаборатория знаний, 2013.
6. Тихонова Е.Г. Метод кислородного баланса // Химия в школе. 2005. № 9. С. 43–45.

Миронова Г.В., доцент
galina.mironova@mail.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Mironova G.V., Associate professor
Russia, Lomonosov Moscow State University

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ПО МЕХАНИКЕ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ: ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ.

THE SOLUTION OF PROBLEMS IN MECHANICS WITH FOREIGN STUDENTS: METHODOICAL TECHNIQUES

Аннотация

В статье рассмотрен методический подход, который используется при решении задач по механике с иностранными студентами, обучающимися по предвузовской программе. Обсуждаются варианты решения задач, полученные в результате применения предложенной методики.

Annotation

The article describes a methodical approach in solving problems in mechanics with foreign students, studying at pre-university programme. Solutions of the problems obtained by the proposed method are discussed.

Ключевые слова: физика; задачи по механике; методика преподавания.

Keywords: physics; problems in mechanics; methodical techniques.

Большая часть студентов предвузовского отделения по подготовке иностранных граждан приезжает в ИРЯиК МГУ из стран Юго-Восточной Азии, преимущественно из Китая. Преподаватели-предметники, ведущие занятия по программам российской об-

щеобразовательной школы, сталкиваются с заметными различиями как в программах школьной подготовки, так и в методике преподавания, в частности применяемой в китайской средней школе.

Различия в программах средней школы выявляет уже входное тестирование. Во входном тесте по физике студентам предлагается 10 задач. Из них половина по темам механики, остальные задачи по термодинамике, газовым законам, электродинамике и геометрической оптике. Анализ тестов показывает, что с темами механики – кинематики, динамики, статики знакомы все студенты и результаты этой части теста, как правило, удовлетворительные.

Программа предвузовской подготовки по физике большую часть времени отводит изучению механики, т.е. студенты начинают изучение физики на русском языке именно с тех тем, подготовку по которым они получили в национальных школах. Изучение механики последовательно включает темы: «Векторы», «Кинематика», «Динамика», «Статика» и далее «Механические колебания и волны» и «Гидродинамика» [3; 2].

В теме, рассматривающей определения и действия с векторами, различий в правилах векторных действий нет, есть варианты, которые учащимся необходимо усвоить. Это касается правил вычитания векторов. Векторное вычитание можно рассматривать как сложение вектора, противоположного данному. По российской методике такое представление является более наглядным и логичным. Кроме того, такой подход предполагает использование двух правил сложения векторов – треугольника и параллелограмма. Китайские студенты предпочитают применять только одно правило, заученное в национальной школе (Рис. 1в).

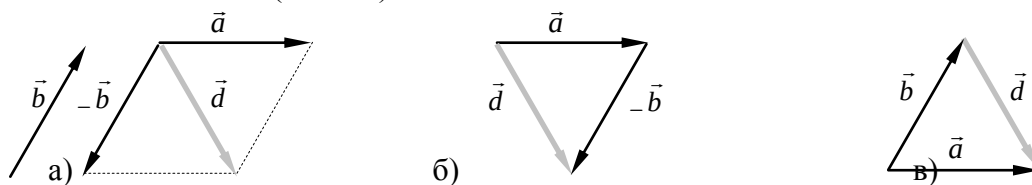


Рис. 1. Вычитание векторов.

а, б) сложение противоположного вектора по двум правилам,
в) вычитание векторов по правилу треугольника.

В первой же теме при вычислении длины вектора по формулам для нахождения суммы или разности проясняется суть «нефизического» подхода в интерпретации результата. Формулы для суммы и разности двух векторов включают квадратные корни:

$$c = \sqrt{a^2 + b^2 \pm 2ab \cos \alpha}, \text{ где } a \text{ и } b - \text{модули векторов } \vec{a} \text{ и } \vec{b}.$$

При подстановке некоторых численных значений под знаком радикала появляются дополнительные квадратные корни. И студенты благополучно оставляют ответ в таком виде. На вопрос о том, какова длина вектора, сколько это составляет, например, в сантиметрах и как сравнить с исходными векторами, обычно следует ссылка на формулу. Приходится объяснять отличие математического выражения, допускающее наличие квадратных корней в ответе, от физической величины, которая должна быть выражена конкретным числом, – её можно измерить, сравнить с другой физической величиной. И если в теме «Векторы» это звучит пока абстрактно, то при переходе к изучению кинематики это приобретает вполне реальный смысл. Приводится простой пример: скорость машины на спидометре показывается конкретным числом или выражением с квадратными корнями?

Задачи по кинематике обычно содержат в решении одну-две формулы для нахождения параметров движения, и задача решается путём подстановки численных значе-

ний в данную формулу. Различия в подходе к решению появляются при решении квадратных уравнений, к которым приводит решение задач на равнопеременное движение.

И здесь оказывается, что формулы, которыми пользуются российские школьники многих поколений, не знакомы китайским. Они пользуются схемами, не употребляемыми, в свою очередь, в российской школе.

При решении задач механики квадратные уравнения (для времени) всегда имеют действительные решения (в силу значений физических величин, в него входящих). Решение обычно получается двух видов: оба корня квадратного уравнения положительные или корни имеют разные знаки. Значение для времени в виде отрицательного корня вопросов не вызывает – время всегда имеет положительное значение. Если же оба корня получены со знаком «плюс», то рассматривается физическое содержание задачи.

Такое решение характерно для задач кинематики под действием ускорения свободного падения. Например, для одной из классических задач кинематики: тело бросили вертикально вверх с определённой скоростью. В какой момент времени тело будет находиться на заданной высоте? Решение такой задачи сводится к решению квадратного уравнения относительно времени: одно значение соответствует движению тела вверх, другое – вниз.

Основные проблемы возникают при решении задач по динамике. В российской школе принята такая последовательность решения. После прочтения текста задачи необходимо кратко записать, что дано, что требуется найти, сделать рисунок, на котором нужно показать все силы, действующие на тело. Затем записать уравнения движения для тела (тел) и приступить к решению уравнений в алгебраическом (буквенном) виде. Получить решение в виде формулы, проанализировать её (убедиться в правильности решения) и только в завершение подставлять численные значения величин, входящих в формулу.

У китайских студентов метод решения совершенно иной. Они записывают уравнения динамики сразу с числовыми коэффициентами. Чтобы стимулировать желание студентов решать физические задачи алгебраическим методом, в условии задач даны буквенные обозначения. С другой стороны, совсем без численных значений обойтись тоже невозможно. Решив задачу и получив не только алгебраическое, но и численное значение искомых величин, студент получает представление о числовых значениях физических величин. Главной задачей преподавателя является объяснение того, чем именно алгебраический подход к решению лучше по сравнению с числовым.

Рассмотрим это на примерах. Условия задачи заданы в буквенных обозначениях.

Задача 1. Два тела массами m_1 и m_2 закреплены на концах нити, которая перекинута через вращающийся без трения блок. Блок неподвижен, нить невесома и нерастяжима. Система начинает движение. С каким ускорением движутся оба тела? Чему равна сила натяжения нити? [1: 23].

Опустим решение задачи и сразу приведём ответ – выражения для ускорения a и силы натяжения нити T :

$$a = \frac{m_1 - m_2}{m_1 + m_2} g, \quad T = \frac{2m_1 m_2}{m_1 + m_2} g.$$

Рассмотрим полученное выражение для ускорения a . Первый множитель безразмерный, второй g – имеет размерность ускорения, следовательно, полученная единица измерения a – ускорение. Знаменатель первого множителя всегда положительный. В случае равенства масс m_1 и m_2 ускорение равно нулю.

Когда масса тела m_1 меньше, чем m_2 , то ускорение будет со знаком минус «–», что означает изменение направления ускорения на противоположное.

В формуле для силы T первый множитель имеет размерность массы, второй – ускорения, и все выражение в целом имеет единицу измерения – ньютон, что является правильной единицей силы. Первый множитель всегда положителен.

Такой простой анализ на правильность ответа может быть получен только в случае решения задачи в алгебраическом виде. Если решать уравнения сразу в численном виде, то данный анализ провести не представляется возможным. И поиск ошибки, если она появляется, будет затруднительным.

Аналогично решаются и другие типовые задачи механики: движение тела в лифте, по горизонтальной или наклонной плоскости, в комбинации с блоками или без них, под действием деформированной пружины в разных вариантах, движение под действием силы тяготения между планетами.

Интересные результаты получаются в задачах, когда в условии заданы не все, как казалось бы, нужные физические величины для получения ответа. Тем не менее решение выражается комбинацией величин, которые заданы в условии.

Задача 2. Искусственный спутник движется вокруг планеты А и имеет период вращения T_1 . Как изменится период вращения спутника, если он будет двигаться вокруг планеты В, с такой же плотностью, как и плотность планеты А, имеющей вдвое больший радиус? Спутник движется по круговой орбите вблизи поверхности планеты в обоих случаях [2: 56].

Для периода вращения планеты получаем выражение $T^2 = \frac{4\pi^2 R^3}{\gamma M}$. Если выра-

зить массу планеты через плотность ρ и объём V , то формула упрощается $T^2 = \frac{3\pi}{\gamma \rho}$. В

окончательном виде формулы отсутствует зависимость периода вращения от радиуса планеты. Т.е период вращения будет зависеть только от плотности планеты и для данной задачи период вращения спутника не изменится, поскольку плотности планет равны. А радиус планет оказался не востребованным для получения ответа.

Задача 3. С катера, который плывёт по реке с выключенным мотором, стреляют два раза подряд из пушки. После выстрелов катер останавливается. Определите скорость, с которой он плыл [2: 58].

В условии данной задачи вообще не заданы никакие параметры. Тем не менее её можно решить и проанализировать ответ. Введём обозначения: масса катера – m_1 , масса снаряда – m_2 , скорость вылета снаряда – V_2 .

Решая уравнение закона сохранения импульса, получаем скорость катера:

$$V_1 = \frac{2m_2 \cdot V_2}{m_1 + 2m_2}.$$

Из формулы видно, что для численного значения скорости катера необходимо знать массы катера и снаряда, а также скорость вылета снаряда. Если положить значения $m_1 = 500$ кг, $m_2 = 2$ кг, а $V_2 = 300$ м/с, то получим для скорости катера $V_1 = 2,4$ м/с или $V_1 = 8,6$ км/ч. Подобрать подходящие значения физических величин студентам предлагается самостоятельно.

Задача 4. Тело движется по наклонной плоскости с высоты h , чтобы пройти «мёртвую петлю» радиуса R . Какой должна быть высота h , чтобы тело не оторвалось от поверхности в верхней точке петли? Трение не учитывать [2: 83].

В условии задачи нет других параметров, кроме высоты. Это говорит о том, что решение зависит только от этого параметра. Однако чтобы применить физические законы, необходимо ввести массу тела m . Запишем уравнения сохранения энергии

$$mgh = mg2R + \frac{mV^2}{2}, \text{ где } V = \sqrt{gR}.$$

Решаем уравнение относительно h и получаем ответ $h = \frac{5}{2}R$.

Чем важен ответ в таком виде? В отсутствие трения высота, с которой начинает двигаться тело, не зависит от его массы.

Необходимо отметить, что все приведённые в статье примеры включены в программу российской средней школы и не являются сложными. В задачу преподавателя-предметника по физике входит обучение иностранных учащихся простейшим приёмам решения задач и приобщение к общей математической культуре, которой следует физика.

Литература

1. Миронова Г.В., Ермаков В.М. Методика решения задач по механике. Динамика. Механические колебания и волны. Гидромеханика. М.: ЦМО МГУ, 2013.
2. Миронова Г.В., Мурсенкова И.В., Чугунова И.С. Физика. Основной курс. Динамика. М.: ЦМО МГУ, 2010.
3. Чугунова И.С., Мурсенкова И.В., Нахабина М.М. Механика (вводный курс). Кинематика. М.: ЦМО МГУ, 2003.

Раушенбах В.Б., канд. биол.наук, доцент
vera.raushenbach@mail.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
Raushenbach V.B., PhD in Biology, Associate professor,
Russia, Lomonosov Moscow State University

ПРЕПОДАВАНИЕ БИОЛОГИИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ИНСТИТУТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА.

ТЕСТЫ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ПРОМЕЖУТОЧНОГО И ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

THE TEACHING STUDENTS OF MEDICO-BIOLOGICAL PROFILE IN THE INSTITUTE OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY TESTS, AS ONE OF THE MAIN METHODS OF REGULAR AND FINAL CONTROL OF KNOWLEDGE

Аннотация

В статье обсуждается специфика обучения иностранных студентов медико-биологического профиля в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова. Рассматриваются разные программы подготовки абитуриентов в зависимости от специализации, а также методы их обучения. Обсуждается эффективность использования тестовых заданий для текущего и итогового контроля знаний.

Abstract

In the article considers the specificity of foreign students education of medico-biological profile in The Institute of Russian language and Culture. Different programs content for foreign students training are regarded according to their specialization (medicine, psychology, biology). Besides that the article suggests to discuss different methods of training foreign university entrants and effectiveness of using tests following control of acquired knowledges.

Ключевые слова: анатомия, биология, ботаника, дыхательная система, клетка, кровеносная система, медицина, мозг, мышцы, нервная система, опорно-двигательный аппарат, органы чувств, психология, тест, ткани, физиология, цитология.

Key words: anatomy, biology, botany, respiratory system, medicine, brain, muscles, nervous system, sense organs, psychology, test, tissue, physiology, cytology.

Целью обучения в Институте русского языка и культуры (ИРЯиК) является подготовка иностранных учащихся к освоению материала дисциплин биологического цикла первого курса основной образовательной программы.

Программа предвузовского обучения иностранных студентов по биологии разработана в соответствии с «Требованиями к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт)».

Эта программа составлена на основе Федерального государственного стандарта среднего образования и предполагает конкретизацию предметных тем, распределение учебных часов по разделам курса, последовательность изучения разделов биологии.

Нормативный срок обучения составляет 7-10 месяцев. Такое жесткое ограничение времени, отводимого для предвузовской подготовки иностранных граждан на русском языке, объективно обусловлено внешними по отношению к образовательной программе причинами.

Обучение биологии осуществляется в условиях постоянного овладения студентами русским языком, чем и определяется специфика предвузовской подготовки иностранных студентов. В силу специфики подготовительных факультетов изложение программного материала по биологии должно быть скоординировано с программой обучения русскому языку и адаптировано с учетом поэтапного овладения студентами лексикой и конструкциями научного стиля речи.

С учетом того, что на освоение материала общего курса русского языка отводится не менее 50% учебного времени, на изучение дисциплин естественно-математического цикла на русском языке отводится соответственно менее 50% времени. В этой связи на биологию приходится от 15% до 20% всего учебного времени. Поэтому основной задачей обучения биологии в данном случае является оптимальный отбор содержательного и языкового биологического материала с учетом будущей специализации студентов.

Существенно, что наряду с необходимой систематизацией имеющихся и восполнением недостающих у учащихся знаний по биологии, приведением их в соответствие с требованиями российской высшей школы, в задачи преподавателя входит развитие общеучебных умений и навыков самостоятельной работы. Если программа по биологии для русских абитуриентов является единой, то для иностранных учащихся есть определенные особенности, связанные с подготовкой их по русскому языку и ограниченностью временем обучения. Поэтому программы по биологии для иностранных студентов разных специальностей (биология, медицина, психология) различаются.

Главная цель нашей работы – не только подготовить абитуриентов к поступлению в МГУ, но и обеспечить их успешную учебу на первом курсе университета.

В этой связи были проведены консультации на факультетах с преподавателями основных специальностей первого курса. Были уточнены программы данных предметов первого курса и разработаны совместные программы обучения студентов.

При подготовке студентов на медицинский факультет (факультет фундаментальной медицины) МГУ главными темами являются *анатомия* и *физиология человека* [1; 8], *цитология* [2]. Именно поэтому основное время семинаров и лекций посвящено подробному изучению анатомии человека, а именно разделу «*Опорно-двигательный аппарат человека*». Важным разделом является также изучение темы «*Мышцы*» [8].

Изучение основных систем организма человека (*кровеносной, дыхательной, эндокринной, пищеварительной и др.*) требует также большого внимания и времени. Студентам необходимо знать не только основные термины анатомии и физиологии человека, но и уметь рассказать, как функционирует та или иная система человека.

При подготовке психологов – основное внимание уделяется изучению раздела «*Нервная систем человека*» [1; 6]. Это самая сложная тема в физиологии человека, и она требует большого количества часов. Студентам-психологам необходимо очень хорошо знать *строение нервной системы, ее функции, строение и работу мозга, органов чувств*.

Учитывая сложность этой темы, обучение студентов-психологов проводится по двум направлениям: изучение строения и функции нервной системы человека [6; 7] и освоение языка специальности. В этих группах язык специальности преподаётся психологом.

При подготовке студентов на биологический факультет МГУ основным направлением является более глубокое изучение *цитологии* [2; 9] и ботаники [5]. Дело в том, что на первом курсе студенты подробно разбирают *анатомию и физиологию высших растений* [4]. На семинарах учащиеся изучают *строение клетки, ткани растений, морфологию и систематику высших растений* [4].

Исходя из всего вышеизложенного ясно, что контроль по усвоению учебного материала студентами разных специальностей должен осуществляться по нескольким направлениям: контрольные, тестовые задания, а также устные опросы студентов на семинарах.

Студент должен уметь кратко и точно сформулировать ответ на поставленный вопрос. Он должен аргументированно рассказать и обосновать, как работает та или иная биологическая система, каковы её функции. Этот момент очень важен, так как на всех факультетах МГУ обязательно присутствует собеседование.

Одной из форм обучения и контроля знаний являются тестовые задания. Тесты текущего контроля проверяют знания, умения и навыки по отдельным разделам и темам предмета.

Тесты используются для проведения промежуточного и итогового контроля, а также для проведения входного диагностического тестирования.

Последние несколько лет в МГУ вступительные экзамены по биологии для иностранных студентов проводятся в форме тестов (по типу ЕГЭ) на русском языке. В связи с этим нам пришлось готовить студентов и в этом направлении.

Тестовые задания на вступительных экзаменах оказались очень сложными для иностранных абитуриентов: много русского текста, не всегда известные им глаголы и словосочетания. Это отдельная и сложная работа. Именно поэтому для тренировки и подготовки студентов к вступительным экзаменам в МГУ нами были созданы тесты по соответствующей программе.

Так например, если в тестах медицинского и психологического факультетов 80% заданий приходится на раздел «*Анатомия и физиология человека*», то на биологическом факультете основная масса вопросов связана с *цитологией и ботаникой*.

Приведем пример теста по биологии для тех, кто готовится поступать на биологический факультет МГУ.

Задание А.

Вариант 2.

На каждый вопрос даны четыре варианта ответов. Необходимо выбрать только **один** правильный и внести его в матрицу (1 балл за каждый правильный ответ).

- A1. Придаточные корни растения развиваются на:
1. главном корне; 2. боковом корне; 3. стебле; 4. листьях
- A2. Гортань человека состоит из:
1. костей; 2. хрящей; 3. костей и хрящей; 4. мышц
- A3. Самый большой размер имеют молекулы
1. т-РНК; 2. р-РНК; 3. и-РНК; 4. ДНК
- A4. Одномембранные органеллы клетки:
1. ядро; 2. митохондрии; 3. пластиды; 4. аппарат Гольджи
- A5. Вирусы содержат:
1. только ДНК; 2. только РНК; 3. либо ДНК, либо РНК 4. ДНК и РНК вместе
- A6. Утолщенная клеточная оболочка характерна для ткани:
1. покровной; 2. паренхимной; 3. механической; 4. образовательной
- A7. Мышцы относятся к активной части опорно-двигательной системы потому, что они:
1. различаются по форме; 2. обладают способностью к сокращению;
3. прикрепляются к костям; 4. покрыты плотной соединительной тканью
- A8. Какие вещества синтезируются в клетках человека из аминокислот:
1. фосфолипиды; 2. углеводы; 3. витамины; 4. белки
- A9. Рибосомы представляют собой:
1. сложные белковые комплексы; 2. комплексы белков с РНК;
3. складки мембраны; 4. капли жира
- A10. При синтезе белка каждой аминокислоте соответствует:
1. два нуклеотида; 2. три нуклеотида; 3. четыре нуклеотида;
4. разным аминокислотам соответствует разное число нуклеотидов
- A11. Три молекулы фосфорной кислоты входят в состав:
1. РНК; 2. ДНК; 3. АТФ; 4. НАД
- A12. На мембранах гранулярной эндоплазматической сети происходит:
1. синтез белков; 2. синтез ДНК и РНК;
3. внутриклеточное пищеварение; 4. фотосинтез и дыхание
- A13. К прокариотам относятся:
1. растения; 2. животные; 3. грибы; 4. бактерии и цианобактерии
- A14. Плазматическая мембрана клетки состоит:
1. только из белков; 2. только из липидов;
3. из белков и липидов; 4. из липидов и углеводов
- A15. Кровь в отличие от лимфы:
1. относится к соединительной ткани; 2. имеет в своем составе лейкоциты;
3. движется по сосудам кровеносной системы;
4. входит в состав внутренней жидкой среды
- A16. Двойное оплодотворение характерно для:
1. мхов; 2. папоротников; 3. голосеменных; 4. покрытосеменных
- A17. Максимальное артериальное давление фиксируется в:
1. аорте; 2. полых венах; 3. почечных артериях; 4. легочных венах

- A18. Клетки-спутницы входят в состав:
1. паренхимы; 2. флоэмы; 3. ксилемы; 4. колленхимы
- A19. Корневые волоски – это:
1. зачатки боковых корней; 2. выросты отдельных клеток кожицы корня;
3. многоклеточные выросты проводящей ткани;
4. сосуды корня, всасывающие воду из почвы
- A20. Почечные чешуйки являются:
1. зачатком побега; 2. видоизменением семядолей;
3. видоизменением пробки побега; 4. видоизменением листа
- A21. В митозе хромосомы расходятся в:
1. профазе; 2. анафазе; 3. телофазе; 4. метафазе
- A22. У корней древесных растений наибольшую длину имеет:
1. чехлик; 2. зона деления; 3. зона роста; 4. зона проведения
- A23. Самая толстая стенка у:
1. аорты; 2. легочных артерий; 3. капилляров; 4. печеночной вены
- A24. К генеративным органам растения относятся:
1. корень; 2. лист; 3. стебель; 4. цветок
- A25. У насекомоопыляемых растений пыльца:
1. сухая; 2. клейкая; 3. мелкая; 4. легкая
- A26. На мембранах гранулярной (шероховатой) эндоплазматической сети происходит синтез:
1. белка; 2. углеводов; 3. липидов; 4. АТФ
- A27. Хромосомы выстраиваются в экваториальной плоскости клетки в:
1. профазе; 2. анафазе; 3. метафазе; 4. телофазе
- A28. Гемоглобин содержится в:
1. эритроцитах; 2. лейкоцитах; 3. тромбоцитах; 4. плазме крови
- A29. В спинном мозге чувствительные нейроны находятся в:
1. передних рогах; 2. нервных узлах; 3. задних рогах; 4. боковых рогах
- A30. Число спермиев в пылевой трубке составляет:
1. один; 2. два; 3. четыре; 4. неопределенное число
- A31. Двойную мембрану с порами имеет:
1. ядро; 2. хлоропласт; 3. митохондрия; 4. лизосома
- A32. В животной клетке отсутствуют:
1. рибосомы; 2. митохондрии; 3. ядро; 4. вакуоли
- A33. Кристы митохондрий представляют собой:
1. сложные белковые комплексы; 2. складки внутренней мембраны;
3. складки наружной мембраны; 4. комплексы белков с РНК
- A34. Первый шейный позвонок называется:
1. атлант; 2. кораконд; 3. акрамион; 4. эпистрофей
- A35. Восстановление диплоидного набора хромосом в зиготе происходит в результате:
1. мейоза; 2. оплодотворения; 3. митоза; 4. дробления
- A36. Сок поджелудочной железы поступает в:
1. желудок; 2. печень; 3. двенадцатиперстную кишку; 4. толстую кишку

Задание В.

Отметьте в матрице номера правильных суждений (3 балла за каждое правильное отмеченное или правильно неотмеченное суждение)

В1. В лобной доле находится анализатор кожной чувствительности.

В2. Основными формами размножения организмов являются половое и бесполое.

V3. Бактерии являются эукариотами, их наследственное вещество не отделено от цитоплазмы.

V4. Органоиды – это постоянные клеточные структуры.

V5. Стебель – это осевой орган, имеющий неограниченный рост.

V6. Углеводы имеют вторичную, третичную и четвертичную структуры.

V7. В мембранах тилакоидов встроены пигмент хлорофилл, поглощающий энергию света, и ферменты, участвующие в реакциях световой фазы.

V8. В грудной полости человека располагаются только легкие.

V9. Каждый лист имеет одну листовую пластинку и черешок.

V10. По типу диссимиляции все организмы делятся на аэробные и анаэробные...

V11. Кровеносная система состоит из трех типов сосудов – это артерии, вены и капилляры.

V12. Папоротники и мхи относятся к высшим споровым растениям.

V13. Гормоны действуют как на живые, так и мертвые клетки.

V14. Жиры расщепляются на глицерин и аминокислоты.

V15. Для устьичных клеток характерен фотосинтез с образованием органических веществ.

Задание С.

Дать ответ на вопросы (максимальная оценка 5 баллов за каждый вопрос).

C1. Чем отличаются животные клетки от растительных?

C2. Какие функции выполняет корень?

C3. Из чего состоит клеточный цикл?

C4. Расскажите об отделах позвоночника человека.

Матрица ответов на задания по биологии

Задание А.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1–10										
11–20										
21–25										

Задание В.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что очень важно учитывать специфику иностранных студентов, обучающихся в Институте русского языка и культуры. Это значительно повысит уровень их знаний и будет способствовать их успешному обучению на факультетах МГУ.

Литература

1. Андреева Н.Г., Виноградова Е.П. и др. Анатомия, физиология и психология человека. Иллюстрированный словарь. СПб.: Питер, 2003.
2. Грин Н., Стаут У., Тейлор Д. Биология, т.1. М.: Мир, 1990.
3. Каменский А.А., Ким А.И., Великанов Л.Л. и др. Биология. М.: АСТ СЛОВО Полиграфиздат, 2010.

4. Лотова Л.И. Морфология и анатомия высших растений. М.: Эдиториал ЦРСС, 2000.
5. Медведева В.К. Ботаника. М.: Медицина, 1980.
6. Попова Н.П., Якименко О.О. Анатомия центральной нервной системы. М.: Академический проект, 2006.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.–СПб.: Питер, 2003.
8. Самусев Р.П., Селин Ю.М. Анатомия человека: учебник. М.: Медицина, 1990.
9. Ченцов Ю.С. Введение в клеточную биологию. М.: ИКЦ Академ книга, 2004.

Савочкина И.В., преподаватель
savochkina.90@mail.ru

*Россия, Белгородский государственный технологический университет
им. В. Г. Шухова*

Savochkina I.V., Lecturer
Russia, Shuchov Belgorod State Technological University

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ И ВУЗА

EXPERIENCE WITH EDUTAINMENT TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE SCHOOL AND UNIVERSITY

Аннотация

В статье рассматривается опыт применения технологии эдьютейнмент в образовательном процессе школы и вуза. Проанализирован опыт российских вузов (ТГПУ им. Л.Н.Толстого), также украинской школы «Афина» (г. Киев) и американского Clubhouse (Бостон).

Abstract

The article discusses the experience of edutainment technology in the educational process of the school and the university. Experience of the Russian higher education institutions (TGPU of L. N. Tolstoy), Ukrainian school "Afina" (Kiev) and the American Clubhouse (Boston) is analyzed.

Ключевые слова: эдьютейнмент; игровые технологии; активное обучение; мотивация; инновационные технологии; интерактивность.

Keywords: edutainment; game technologies; active training; motivation; innovative technologies; interactivity.

В современной педагогике все больший акцент делается на инновационных методах преподавания. Доказано и проверено: традиционная система образования становится неактуальной в наше время. Это не означает, что необходимо полностью отказаться от привычных форм и методов организации и контроля учебного процесса. В традиционную систему необходимо включать новые образовательные технологии. Одной из таких новых образовательных технологий является технология эдьютейнмент.

Термин *эдьютейнмент* появился благодаря The Walt Disney Company, которая использовала данное слово применительно к своему сериалу «Настоящие приключения». После этого идея развлекательно-образовательной программы для детей только набирала популярность. Возникли «Улица Сезам», «Телепузики». К отечественным проектам такого рода можно отнести всем известную «АБВГДейку» и «Спокойной ночи, малыши». Эти программы демонстрируют применение игровых педагогических технологий. В настоящее время принципы организации развлекательно-

образовательной передачи распространились на более широкую аудиторию. Примером могут служить проекты National Geographic и Discovery. В Москве существует музей занимательных наук «Экспериментаниум», представляющий собой развлекательно-образовательный центр, в котором все желающие (и взрослые, и дети) могут в развлекательной форме познакомиться со сложными физическими и химическими явлениями, провести собственные эксперименты, поучаствовать в шоу и мастер-классах.

На наш взгляд, смысл технологии эдьютейнмент наиболее полно раскрыли О.М. Железнякова и О.О. Дьяконова, которые понимают *эдьютейнмент* как «особый тип обучения, который начинается с развлечения (раз + влечение) в обучении, сопровождается формированием привлечения (при + влечение) внимания учащегося к предмету и, в результате, завершается увлечением (у + влечение) и получением удовольствия от процесса обучения» [1].

Обратимся к опыту применения технологии эдьютейнмент в отечественной и зарубежной практике преподавания.

Алексей Греков, вице-президент Всеукраинской тьюторской ассоциации, а также директор школы «Афина» отмечает, что технология эдьютейнмент способна раскрыть потенциал каждого ребенка. В игре ребенок может «примерить» различные формы деятельности и решить, что это «не его». Это, безусловно, поможет ему в определении своего жизненного пути, поможет найти себя.

Педагоги киевской школы «Афина» организуют различные деловые игры с применением информационных технологий (например, моделирование промышленного комплекса). Часто применяется формат «погружения»: «это выездной формат, когда в течение пяти дней проходит погружение в несколько предметов, присутствует элемент случайности, нестандартной ситуации» [4].

Греков считает, что, к сожалению, использование подобной технологии еще не скоро будет возможно во всех школах. Ребенок еще не действует. А игра, с помощью которой дети могут лучше понять предмет и применить его на практике, предполагает активное участие.

Митчелл Резник – руководитель исследовательской группы Lifelong Kindergarten, название которой можно перевести и как «пожизненный детский сад» и как «детский сад протяженностью в жизнь» – наглядно демонстрирует продуктивность использования образовательной технологии эдьютейнмент.

11-летняя Александра стала участницей Clubhouse, организованного преподавателями местного университета. Педагогами была разработана игра «мраморная машина» (дети строили механизмы, по которым передвигались мраморные шарики). Александра активно включилась в работу. Она с интересом конструировала различные механизмы не только из деревянных реек и направляющих, но и использовала моторчики, датчики, миниатюрные компьютеры-«сверчки» (компьютер настолько мал, что мог поместиться на ее ладони). Александра работала над своим проектом в течение нескольких недель, экспериментируя с различными конфигурациями механизма. Но проект не получил одобрения у учителей ее школы: ребенок в своем исследовании не использовала «научных» методов: не выдвинул гипотез, не собрал теоретический материал, не оформил все должным образом. Но Александра добилась возможности представить свой проект на детской научной выставке. Ее работу оценили по заслугам.

Резник отмечает, что применение игровой технологии позволило сформироваться «внутренней мотивации», которая, в конечном счете, стала главным двигателем познавательной активности ребенка. Самомотивация является двигателем творческой деятельности, формирует ответственность, исполнительность, позволяет научиться концентрировать внимание на исследуемой проблеме.

Технология эдьютейнмент хорошо зарекомендовала себя не только в школьной практике. В Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н.Толстого был проведен эксперимент. Преподаватели обратили внимание на то, что у студентов факультета Физической культуры возникают определенные трудности в изучении дисциплины «Введение в педагогическую деятельность. История образования и педагогической мысли». По их мнению, трудности эти связаны с обилием фактов, исторических дат и новых для студентов терминов и понятий, абстрактностью и пространностью их описания.

Применение технологии эдьютейнмент позволило внести в преподавание дисциплины «эмоционально-ценностный компонент, который находит свое отражение в не научных текстах, обладающих педагогической смысловой нагрузкой. Например, это могут быть отрывки из художественной литературы, письма, исповеди, автобиографии, биографии, дневники, комментарии, портретные зарисовки детей, педагогические эссе т.е. тексты, в которых очень объемно и эмоционально представлен субъективный личностный смысл, заложенный автором, провоцирующий читающего на сомнение, спор и диалог» [2]. Также использовался иллюстративный материал (Питер Брейгель (Старший) гравюра «Парижская школа», Фёдор Решетников «Опять двойка» и др.), сопровождающийся подробным анализом и проблемными вопросами. Результат проделанной работы был позитивно оценен не только преподавателями, которые увидели значительный прогресс в освоении дисциплины, но и самими студентами, которые отметили, что применение технологии эдьютейнмент позволило сделать педагогические тексты «живыми», расширить кругозор, изменить их уже привычное нейтрально-отстраненное отношение к получаемым знаниям.

Учитывая специфику специальности, применялась также работа над художественным фильмом «Детский хоккей Тарасова» о хоккейном тренере Анатолии Владимировиче Тарасове, после просмотра которого студенты написали эссе. Главная цель такой работы — продемонстрировать «позитивные стороны профессиональной педагогической деятельности».

Использовать технологию эдьютейнмент можно и в преподавании русского языка как иностранного. К примеру, нами было разработано комплексное задание для занятия по языку специальности студентов инженерного профиля (специальность «Строительство»). Помимо знакомства с новой лексикой, повторения грамматического материала, студентам была предложена игра «Проектирование жилого дома». Студенты прошли все стадии работы: от обработки заказа до представления своего дизайн-проекта. Работа была разнообразной, включала в себя как традиционные задания (познакомьтесь с новыми словами, используйте их в предложениях), так и творческие (используя ресурсы Интернета, составьте дизайн-альбом дома, нарисуйте чертеж, сделайте презентацию). Подобная работа в занимательной форме продемонстрировала студентам элементы их профессиональной деятельности, позволила им раскрыть свой творческий потенциал.

Как мы видим, применение технологии эдьютейнмент положительно влияет на образовательный процесс не только школы, но и вуза. Но обязательно необходимо соблюдать баланс в системе «обучение-развлечение». Ведь образование — это, прежде всего, труд. И, как говорил Б.Паскаль, «Не старайтесь превратить воспитание в серию удовольствий. Только усилие даст нужную силу уму».

Литература

1. Дьяконова О.О. Понятие «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 6. С. 6–12.
2. Использование элементов технологии «эдьютейнмент» с целью развития аксиологической направленности профессионального мышления будущих учителей // Педаго-

- гические исследования и современная культура: Сб-к науч. статей Всероссийской интернет-конференции с международным участием, 22–25 апреля 2014 года. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. С. 237–241.
3. Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 192–195.
 4. Кошурникова А. Эдьютейнмент: новые методы обучения для новых детей. URL: <http://from-ua.com/articles/299160-eduteinment-novie-metodi-obucheniya-dlya-novih-detei.html>
 5. Mitchel Resnick. Edutainment? No Thanks. I Prefer Playful. URL: <https://llk.media.mit.edu/papers/archive/edutainment.pdf>

Шевцова Р.Г., канд. хим. наук, профессор
shevtsovarg@mail.ru

*Россия, Белгородский государственный технологический университет имени
В.Г.Шухова*

Shevtsova R.G., PhD in Chemistry, Professor
Russia, Shukhov Belgorod State Technological University

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

FORMATION OF WRITTEN LANGUAGE SKILLS FOR FOREIGN STUDENTS

Аннотация

Письменная речь является показателем знаний у студентов-иностранцев и обучение этому виду речевой деятельности составляет важную часть учебного процесса. Навыки и умения студентов к выполнению письменных работ по химии можно сформировать совместными усилиями преподавателей русского языка и предметников».

Abstract

Writing is an indication of knowledge of foreign students and is an important part of the educational process. Skills and abilities of students to carry out written work in chemistry can be formed jointly by teachers of Russian language and subject teachers.

Ключевые слова: письменная речь; конспекты; рефераты; лабораторные работы по химии; выпускная работа.

Keywords: written speech, notes, essay, laboratory works in chemistry, final work.

Рассматривая все виды речевой деятельности студентов (чтение, говорение, аудирование, письмо) можно сказать, что наиболее сложным в этом взаимосвязанном звене является письмо. Это явление наблюдается во всем мире, где население может без проблем говорить, читать, аудировать, но умение грамотно писать у многих вызывает наибольшие затруднения.

Проблема обучения студентов выполнению и созданию письменных работ является одной из важнейших, так как они должны уметь записывать лекции, конспектировать и реферировать литературу по специальности, писать контрольные и курсовые работы, оформлять лабораторные эксперименты и исследования. Студенты должны уметь выступать с докладами, а значит уметь подготовить письменный текст выступления.

Формирование навыков письма начинается с первых шагов изучения химии и заканчивается написанием научных статей и выпускных работ. Одним из средств оптимизации изучения химии иностранными студентами на этапе предвузовского обучения является учебная литература: материалы к вводному курсу [2], входящему [3] и текущему [4] компьютерному тестированию, лексические минимумы (словари) [5] на различных европейских и азиатских языках, методические указания к лабораторным работам [6] и методические материалы к проведению рубежного тестирования.

На начальном этапе студенты работают по адаптированным пособиям, составленным в тесном сотрудничестве преподавателей русского языка и преподавателей предметников. Эти пособия содержат элементарные сведения по предмету «Химия» с учетом лексико-грамматического материала, который к этому времени был усвоен на уроках русского языка.

Речевые навыки у студентов формируются, как правило, на основе текстового материала. При отборе и подаче лексического материала учитываются следующие принципы: системность, посильность, словообразовательная возможность, частота употребления. Тексты пособия по химии максимально адаптированы. Язык изложения доступен для воспроизведения и репродукции. Формулировки терминов, понятий, законов осуществляются простыми языковыми конструкциями русского языка. Предтекстовые задания формулируются исходя из лексического минимума, слова которого многократно проговариваются, переводятся на родной язык, и работа с ними готовит студентов к чтению самого текста. Значительно ускоряет и облегчает восприятие нового материала применение смартфонов. Смартфон фотографирует слово в тексте, печатает его перевод и обеспечивает звуковое воспроизведение на нужном языке. Следует отметить, что эта работа должна осуществляться под контролем преподавателя.

Послетекстовые задания направлены на отработку и закрепление грамматического материала с использованием заданий типа «Заполните пропуски», «Уберите лишнее», «Распределите слова по группам», «Заполните таблицу», «Ответьте на вопросы» и т. д. При ответе на вопросы получается микротекст, который студенты заучивают наизусть и воспроизводят письменно по памяти.

На продвинутом этапе обучения студенты учатся писать план к тексту, рассказывать текст по плану. Они осуществляют запись небольших лекций (с опорой на план и ключевые слова), осваивая конспектирование. При этом лучше предварительно посмотреть текст лекции и поработать над ним, прочитать текст, ответить на вопросы, выделить вводные слова и т. д. Следует обращать внимание как на общепринятое сокращение научных терминов, так и на умение читать информацию и записывать её с помощью сокращений.

Успешность обучения предмету и языку показывают результаты рубежного тестирования. Материалы рубежного тестирования имеют тестовые задания, которые позволяют проконтролировать усвоение теоретических знаний по предмету, практические задания, контролирующие умение решать задачи, и лексические задания, которые показывают, в какой степени обучаемый овладел навыками говорения и письма. Лексические задания предусматривают три вида работ: написать план, текст по плану, воспроизвести содержание текста без визуальной опоры.

Виды занятий могут быть различны: практические, лабораторные, лекционные. Виды контроля: текущее компьютерное тестирование, рейтинговая система оценки успешности обучения студента.

Включение электронных ресурсов в учебный процесс на среднем и продвинутом этапах обучения как содействует формированию собственно языковой базы, так и развивает коммуникативную компетенцию обучаемых, в том числе расширяет и углубляет навыки чтения, говорения, аудирования и письма [1].

С целью повышения восприятия учебного, научно-популярного и научного материала целесообразно использовать компьютерную презентацию. Свои доклады-презентации студенты используют при выступлениях на студенческих конференциях различного уровня на заключительном этапе обучения, когда у них сформированы необходимые умения в процессе изучения таких предметов, как русский язык (научный стиль речи) и информатика. Выступление начинается с приветствия (присутствующим и организаторам конференции), представления себя (имя, страна, родной город, ПФ, специальность, группа, преподаватель-консультант), тема доклада (чем заинтересовала, и почему выбрана эта тема). Обращение к слушателям активизирует их внимание, как в начале так и в центральной части выступления, позволяет поддерживать интерес к теме выступления. Для поддержания интереса целесообразно предоставить присутствующим в бумажном виде вопросы викторины по теме сообщения, а потом в конце сообщения собрать ответы, открыть ключи, наградить победителей викторины. Обучение публичному выступлению охватывает все аспекты языковой и речевой подготовки иностранных студентов, успешные доклады-презентации на научных конференциях приносят уверенность, удовлетворение, позволяют сделать успешным изучение предмета «Химия» на русском языке.

Литература

1. Атабекова А.А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Учеб. пособие. М.: РУДН, 2008.
2. Шевцова Р.Г. Вводный курс химии (учебное пособие). Белгород: Изд-во БГТУ, 2013. Шевцова Р.Г., Легочкина Е.Н., Борзых Р.Р., Матюшкина Т.П. Материалы входящего тестирования по химии на русском и 10 иностранных языках (методические указания). Белгород: Изд-во БГТУ, 2011.
3. Шевцова Р.Г., Володченко А.Н., Семенова Т.Г. Материалы текущего компьютерного тестирования (учебное пособие). Белгород: Изд-во БГТУ, 2012.
4. Шевцова Р.Г., Легочкина Е.Н. Поурочный словарь к вводному курсу и основным законам химии (методические указания). Белгород: Изд-во БГТУ, 2014.
5. Шевцова Р.Г., Наумова Л.Н., Матюхин П.В. Химия (методические указания к выполнению лабораторных работ. Белгород: Изд-во БГТУ, 2012.

Шитова Н.С., канд. хим. наук, доцент
nat01@rambler.ru

Россия, Казанский национальный исследовательский технологический университет

Shitova N.S., Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor
Russia, Kazan National Research Technological University

ВВОДНЫЙ КУРС – НЕОБХОДИМЫЙ ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ ЭТАП УСПЕШНОГО ОСВОЕНИЯ ХИМИИ

THE INTRODUCTORY COURSE IS A NECESSARY INTERMEDIATE STAGE IN THE SUCCESSFUL DEVELOPMENT OF CHEMISTRY

Аннотация

В статье рассмотрена возможность и эффективность использования адаптированных текстов по химии и дополнительных упражнений по русскому языку для оптимизации преподавания химии на неродном языке во время прохождения предвузовской подготовки в КНИТУ.

Abstract

The article examines the possibility and effectiveness of using adapted texts in chemistry and additional exercises on the Russian language for optimization of teaching chemistry in a non-native language during the passage of the preparatory programs at KNRTU (Kazan National Research Technological University).

Ключевые слова: химия; вводный курс; иностранные студенты; технические дисциплины; предвузовская подготовка; русский язык как иностранный.

Key words: Chemistry, elementary course; international students; technical disciplines; pre-university preparation; Russian as a foreign language.

В последнее время наблюдается рост популярности российских технических вузов среди иностранных студентов. Это объясняется как высоким уровнем российской фундаментальной школы, так и нестабильной обстановкой на Ближнем Востоке [1].

В Казанском национальном исследовательском технологическом университете предвузовское обучение иностранных студентов проводится по трем направлениям: техническому, медико-биологическому и экономическому. Химия входит в программу технического и медико-биологического профилей.

Посещая уроки русского языка, иностранные студенты получают в основном коммуникативные навыки, помогающие им в процессе адаптации в иноязычной среде. Но этих навыков недостаточно для успешного освоения общеинженерных дисциплин, которое невозможно без уверенного владения терминологией и знания основных понятий [2].

В связи с этим цель данного доклада – показать возможность и эффективность использования адаптированных текстов по химии и дополнительных упражнений по русскому языку для оптимизации преподавания химии на неродном языке во время прохождения предвузовской подготовки.

Начальным этапом освоения химии является вводный курс, читаемый преподавателями кафедры русского языка как иностранного в профессиональной коммуникации КНИТУ в рамках дисциплины «Химия». Курс направлен на адаптацию слушателей из числа иностранных граждан к научному стилю речи на русском языке и подготовку к изучению основного курса «Химии». Он включает в себя терминологическую подготовку по предмету, а именно основные понятия, речевые особенности дисциплины и упражнения по русскому языку с учетом химической терминологии. Продолжительность вводного курса зависит от общей подготовленности иностранных студентов как по русскому языку, так и по преподаваемой дисциплине, в данном случае по химии, и обычно составляет от двух до четырех недель. Происходит медленный и безболезненный переход от русского языка и привычных для студентов заданий к более трудному научному тексту и более сложным заданиям, содержащим непривычные и порой непонятные грамматические конструкции. Введение вводного курса по химии до начала основного позволяет иностранным студентам проработать изложенный материал, перевести его на свой родной язык, согласовать терминологические понятия. Как показала практика, эта подготовка существенно помогает иностранным студентам, облегчает последующее изучение предмета [3; 4].

Несмотря на обилие грамматических упражнений по русскому языку, вводный курс по химии ведет преподаватель-предметник, так как уже на стадии вводного курса иностранные студенты получают достаточно большой объем информации в рамках рабочей программы по химии, которую не сможет объяснить преподаватель русского языка. Материал для занятий подготавливается в тандеме с преподавателями русского языка.

Рассмотрим пример занятия по химии в рамках вводного курса. Первое занятие начинается с изучения названий элементов на русском языке и понятий металлов, неметаллов, простых и сложных веществ.

Таблица 1. Химические элементы

Символ	Латинское название	Русское название	Пример вещества
Неметаллы			
H	аш	водород	H ₂ O (аш-два-о)
O	о	кислород	O ₃ (о-три)
N	эн	азот	NO ₂ (эн-о-два)
P	пэ	фосфор	H ₃ PO ₄ (аш-три-пэ-о-четыре)
C	цэ	углерод	H ₂ CO ₃ (аш-два-цэ-о-три)
S	эс	сера	H ₂ SO ₄ (аш-два-эс-о-четыре)
Cl	хлор	хлор	HCl (аш-хлор)
Si	силициум	кремний	
Металлы			
Cu	купрум	медь	CuSO ₄ (купрум-эс-о-четыре)
Fe	феррум	железо	Fe ₂ O ₃ (феррум-два-о-три)
Na	натрий	натрий	NaCl (натрий-хлор)
Ca	кальций	кальций	CaCO ₃ (кальций-цэ-о-три)
Mg	магний	магний	MgSO ₄ (магний-эс-о-четыре)
Al	алюминий	алюминий	Al ₂ O ₃ (алюминий-два-о-три)
Zn	цинк	цинк	ZnSO ₄ (цинк-эс-о-четыре)
Ag	аргентум	серебро	AgNO ₃ (аргентум-эн-о-три)

Далее разбираются и переводятся на родной язык незнакомые слова, которые встречаются в предложенном тексте, и рассматриваются основные грамматические конструкции, предлагаются синонимичные конструкции, используемые в научном тексте.

Синонимичные конструкции:

Что (Именительный (1) падеж) – это что (Именительный (1) падеж).

Вода – это сложное вещество.

Что (Именительный (1) падеж) является чем (Творительный (5) падеж)

Вода является сложным веществом.

После теоретического разбора предложенных конструкций иностранным студентам предлагается выполнить упражнения по пройденному материалу для его закрепления. В зависимости от уровня подготовки студентов по русскому языку задания выполняются устно или письменно.

Упражнение. Прочитайте предложения. Обратите внимание на их построение, определите падеж существительных в предложении. Замените предложения синонимичными.

1. Химия – это наука о веществах. 2. Серная кислота (H₂SO₄) – это сложное вещество. 3. Вода (H₂O) – это сложное вещество. 4. Гидроксид натрия (NaOH) – это сложное вещество. 5. Водород (H₂), азот (N₂), кислород (O₂) – это простые вещества, это газы. 6. Железо (Fe), алюминий (Al), медь (Cu) – это металлы. 10. Сера (S), фосфор (P), углерод (C) – это неметаллы. 11. Медь (Cu) – это металл, а кремний (Si) – это неметалл. 12. Азотная кислота (HNO₃) – это сложное вещество. 13. Карбонат кальция (CaCO₃) – это сложное вещество.

При выполнении данного упражнения преследуются несколько целей. Во-первых, это проработка и закрепление пройденных грамматических конструкций. Во-вторых, изучение новых глаголов, характерных для научного текста. В-третьих, ненавязчивое введение названий химических соединений на русском языке, что впоследствии помогает более плавно и безболезненно освоить номенклатуру химических соединений.

Именно на этой стадии у иностранных студентов появляются вопросы типа «Почему неметаллы водород (H_2), азот (N_2), кислород (O_2) состоят из двух атомов, а сера (S), фосфор (P), углерод (C) из одного?» Поэтому добавляются новые знания об агрегатном состоянии и составе вещества.

В следующем упражнении даются вопросы в рамках пройденного материала и рассматривается возможность ответить на одинаковый вопрос по-разному. Как и в предыдущих упражнениях? в зависимости от подготовленности группы упражнение предлагается выполнить устно или письменно.

Упражнение. Ответьте на вопросы.

Образец: Что такое водород? Водород – это простое вещество. Водород является простым веществом.

1. Что такое азот?
2. Каким веществом является водород?
3. Что такое кислород?
4. Каким веществом является железо?
5. Что такое алюминий?
6. Каким веществом является хлорид натрия?
7. Что такое сера?
8. Каким веществом является азотная кислота?
9. Что такое серная кислота?
10. Каким веществом является вода?

Еще одним видом упражнений является подбор однокоренных слов, что помогает повторить разные части речи и их словообразование, а также пополнить лексический запас по химии.

Упражнение. Подберите однокоренные слова к существительным химия, медь, железо, кислород, сера, фосфор, азот.

После выполнения нескольких аналогичных упражнений для обобщения знаний преподаватель предлагает выделить в тексте главную информацию, которую нужно выучить, и второстепенную, которую учить не обязательно. Затем главная информация упрощается с помощью представленных выше синонимичных конструкций.

Например, в тексте дано: «Химия является наукой, которая изучает вещества и их превращения». Мы упрощаем: «Химия – это наука о веществах и их превращениях».

Это помогает, с одной стороны, упростить научный текст и сделать его более легким для понимания и заучивания, с другой стороны, подобная практика позволяет еще раз повторить грамматику русского языка.

На каждом занятии добавляется одна новая, характерная для научного текста конструкция. Например, на следующем занятии вводится глагол *называется* и рассматривается его применение как при прямом, так и при обратном порядке слов в предложении.

Синонимичные конструкции:

Что (Именительный (1) падеж) – это что (Именительный (1) падеж).

Химия – это наука, которая изучает вещества и их превращения.

Что (Именительный (1) падеж) является чем (Творительный (5) падеж).

Химия является наукой, которая изучает вещества и их превращения.

Чем (Творительный (5) падеж) называется что (Именительный (1) падеж).

Химией называется наука, которая изучает вещества и их превращения.

Что (Именительный (1) падеж) называется чем (Творительный (5) падеж).

Наука, которая изучает вещества и их превращения, называется химией.

В данном случае обращается внимание студентов на то, что при использовании глагола «называется» слово в именительном падеже обозначает более широкое понятие, а слово в творительном – более узкое, тогда как при применении глагола «является», наоборот, форму именительного падежа имеет более узкое понятие, а творительного – более широкое. Также отмечается возможность использования глагола называться как при прямом порядке слов, так и при обратном.

После прохождения вводного курса по химии устраивается рубежный контроль полученных знаний. Проводится письменная работа, цель которой – проверить степень усвоения материала (терминов и основных понятий по химии), тест по русскому языку и устный опрос по всему пройденному материалу. По всем трем направлениям выставляются оценки, которые идут в общий рейтинг студента по изучаемой дисциплине.

Практика показывает, что введение вводного курса по химии до основного помогает в освоении дисциплины как слабым студентам, так и сильным. Сильным студентам этот курс позволяет получить необходимую языковую базу по неродному языку и провести аналогию с химическими терминами на своем языке, что впоследствии дает возможность предлагать менее адаптированные тексты, близкие к курсу химии для русских студентов. Слабым студентам, не изучавшим или мало изучавшим химию в своей стране, курс помогает приобрести начальные знания по химии уже на русском языке и с наименьшими потерями перейти к изучению основного материала, сведя потери в знаниях к минимуму.

Литература

1. Исаева Л.Б. Обучение иностранных студентов в технических российских вузах: актуальность, проблемы // Вестник Каз. технолог. ун-та. 2010. № 11. С. 427–431.
2. Шитова Н.С. Применение общепринятых видов обучения для преподавания химии иностранным студентам на начальном этапе предвузовской подготовки // Мат-лы юбилейной междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 60-летию со дня основания первого в России подготовительного факультета для иностранных учащихся «Русский язык – язык науки, культуры, коммуникации». Т. 1. М.: Перро, 2015. С. 280–284.
3. Шитова Н.С. Особенности обучения базовым техническим дисциплинам иностранных студентов на начальном этапе изучения предмета на кафедре русского языка как иностранного в профессиональной коммуникации факультета международных образовательных программ КНИТУ // Вестник Каз. технолог. ун-та. 2014. № 3. С. 363–365.
4. Шитова Н.С. Особенности преподавания химии иностранным студентам на начальном этапе изучения предмета // Сб-к мат-лов междунар. науч.-практ. семинара «Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории», ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова. М.: Ред.-изд. совет МОЦ МГ, 2014. С. 242–245.

Секция 3
Общие и частные вопросы преподавания РКИ.
Организация учебного процесса

Алешина Л.Н., канд. филол. наук, доцент
laura_70@bk.ru

Россия, Российский государственный социальный университет

Aleshina L.N., PhD in Philology, Assistant Professor
Russia, Russian State Social University

**ЗНАЧЕНИЕ ДОВУЗОВСКОЙ ЦЕЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ПОВЫШЕНИИ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ
НА МЕЖДУНАРОДНОМ РЫНКЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**VALUE OF PRE-UNIVERSITY TARGET TRAINING OF FOREIGN
PUPILS IN INCREASE OF COMPETITIVENESS OF THE RUSSIAN
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE INTERNATIONAL
MARKET OF EDUCATION**

Аннотация

В статье рассматривается место и роль подготовительного факультета в современном российском университете, определяется главная цель его создания – вовлеченность студентов в полиэтнический учебный процесс. Создание довузовской, целевой подготовки иностранных граждан – это процесс интеграции межнационального и межкультурного аспектов в целях предоставления качественного высшего профессионального образования. Сегодня успех любого российского университета обеспечивается уровнем интернационализации его образовательной среды.

Abstract

In article the place and a role of preparatory faculty at modern Russian university is considered, the main goal of its creation – an involvement of students into multiethnic educational process is defined. Creation of pre-university, target training of foreign citizens is a process of integration of international and cross-cultural aspects for providing high-quality higher education. Today the success of any Russian university is provided with the level of internationalization of his educational environment.

Ключевые слова: образование; университет; факультет; студент.

Keywords: education; university; faculty; student.

Так как российские университеты готовят специалистов из зарубежья, а преподавание в университете ведется на русском языке, следовательно, существует необходимость обучения иностранных студентов русскому языку. В вузы Российской Федерации иностранные студенты поступают с 1-м уровнем владения русским языком, которого явно недостаточно для успешного освоения учебных дисциплин. Отсутствие сопровождения учебного процесса преподавателями РКИ (русского языка как иностранного) приводит к тому, что иностранных студентов отчисляют после первого, максимум – второго курса за академическую неуспеваемость или они по

собственному желанию переводятся в вузы, которые предоставляют им такую языковую поддержку (практически все вузы Российской Федерации, приглашающие иностранцев, имеют в своей структуре либо кафедру РКИ, либо Центр русского языка, либо подготовительный факультет, либо факультет русского языка для иностранных учащихся).

В последнее время также значительно увеличился поток иностранных стажеров, прибывающих в наши университеты на краткие сроки обучения (1–2 семестра) из стран Азии (Китай и Южная Корея), Европы (Италия, Румыния), Латинской Америки (Аргентина). Для этой категории учащихся разработаны специальные программы.

Задачи довузовской, специальной подготовки:

- дифференцировать в рамках учебно-методической работы преподавание русского языка как иностранного (для учащихся из дальнего зарубежья) и как неродного (для учащихся из стран СНГ), хотя следует отметить, что в последнее время граница между этими категориями учащихся бывает зачастую достаточно условной (например, студенты из Туркменистана, изучающие на родине русский язык со второго класса, также испытывают трудности с освоением учебной программы университета);

- преподавание русского языка построить по уровням;

- организовать краткосрочные языковые стажировки для иностранцев.

Вопрос о месте и роли довузовской, целевой подготовки иностранных учащихся в стратегии развития российского образования целесообразно рассматривать применительно к процессу создания поликультурной среды университета, как обязательного условия активизации международной деятельности в контексте общемировых тенденций интернационализации образования.

Интернационализация образовательной среды на современном этапе развития высшего профессионального образования является основной движущей силой в процессе качественных изменений в структуре и организации международной деятельности вузов, реализующейся в форме международного академического сотрудничества, и их интеграции в мировое образовательное пространство.

Создание довузовской, целевой подготовки иностранных граждан – это процесс интеграции межнационального и межкультурного аспектов в целях предоставления качественного высшего профессионального образования.

Сегодня успех любого российского университета обеспечивается уровнем интернационализации его образовательной среды, поэтому главная цель создания подготовительного факультета – вовлеченность студентов в полиэтнический учебный процесс.

Итогом процесса обучения на подготовительном факультете должно стать формирование речевых навыков, овладение нормами, обычаями и традициями культуры нашей страны, аккумулирующей и репродуцирующей наряду с национальными общемировые ценности.

Культурная интеграция, происходящая в процессе глобализации в современном мире, способствует возникновению поликультурной образовательной среды. В университете должны постоянно подчеркиваться выгоды мультикультурализма. Формирование толерантного сознания является целью современного образования, так как именно система образования должна взять на себя нелегкую задачу избавления людей от устаревших этноцентрических взглядов и замены их на новые, этнорелятивистские, более соответствующие реалиям того единого мира, в котором мы живем.

Альхазраджи Ясер Аднан, преподаватель
yaser.adnan.81@mail.ru
Ирак, Багдад, Иракский государственный университет
Alkhazraji Yaser Adnan, lecturer
Iraq, Baghdad, Iraqi State University

ТРУДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ДЕЛОВОМУ ПИСЬМУ АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ: ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

DIFFICULTIES IN TEACHING RUSSIAN BUSINESS LETTER OF ARAB STUDENTS: HOW TO OVERCOME THEM

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы обучения русскому деловому письму арабских студентов; на основе анализа письменных работ обучающихся классифицируются типы ошибок, допущенных ими при составлении деловой документации. Предлагаются пути преодоления и устранения данных трудностей.

Abstract

The article considers the problems of teaching Russian business letter of Arab students; on the basis of the analysis of the written work of students classified the types of mistakes they make when writing business documents. Suggests ways of overcoming and eliminating these difficulties.

Ключевые слова: русское деловое письмо; языковая компетенция в области делового письма; интерференция; мотивационная база обучения; лингводидактическая модель обучения.

Keywords: russian business letter; language competence in the field of business letters; interference; motivational base of instruction; linguo-didactic model of learning.

Отправной точкой обучения любому виду речевой деятельности является установление итоговой и промежуточной целей обучения [1]. Целью же обучения деловому письму арабских учащихся является формирование языковой компетенции в области русского языка делового общения, позволяющей решать профессиональные задачи с помощью русского языка [2]. Исходя из опыта работы с арабскими студентами, изучающими русский язык в Багдадском университете, в ходе анализа деловых писем и документов, а также частной документации, составленной иракскими учащимися – выпускниками факультета языков Багдадского университета, была составлена классификация следующих типов ошибок.

1. Трудности, связанные с различиями в русском и арабском речевом этикете:

- использование форм обращения;
- использование вступительных и заключительных формул вежливости;
- присутствие / отсутствие личностного начала.

2. Лексические трудности:

- использование клише и речевых формул;
- использование заимствованных слов;
- выбор синонимов;
- использование терминов, профессионализмов;
- наименование организаций;
- наименование лиц по должности и профессии;
- использование аббревиатур, сокращений и т. д.

3. Грамматические трудности:

- предложно-падежные конструкции;

- ограниченная сочетаемость слов;
- употребление глаголов в личной форме;
- использование конструкций с отглагольными существительными.

4. Трудности в области синтаксиса делового письма:

- употребление односоставных распространённых предложений;
- использование простых предложений с обособленными оборотами;
- употребление сложноподчинённых предложений с придаточным, стоящим пе-

ред главным;

- использование сложных рубрицированных перечислений, дающих возможность языковыми средствами формализовать передачу однотипной информации, и т. д.

5. Графические трудности:

- расстановка знаков препинания;
- использование прописной и строчной букв;
- графическое выделение фрагментов текста.

6. Трудности, связанные с композиционным построением письма.

7. Трудности, связанные с выбором вида делового письма.

Рассмотрим примеры некоторых ошибок.

1. Нарушение формул речевого этикета.

а) форм обращения:

уважаемый декан; уважаемый господин Владимир Петрович; уважаемый господин Ю. Петров; уважаемому генеральному консулу РФ в Багдаде господину Ивану Ивановичу! От гражданина Ирака Ахмеда Махмуда Аль-Шехли.

б) интерференция при использовании вступительных и заключительных формул вежливости:

«Я надеюсь, что ваша защита диссертации пройдёт успешно и только с приятными волнениями. Пожалуйста, напишите, как будет защита... Передайте большой привет уважаемой вашей супруге. Вам всего доброго. Пишите. Ваш друг Ахмед»;

«Уважаемый господин...! Подтверждаем с благодарностью получение Вашего заказа и приступаем к его исполнению»;

«Мы сожалеем, что пока не можем дать Вам более благополучный ответ»;

«Мы огорчены, что пока не можем выполнить Ваш заказ»;

«Я Вам искренне соболезную по случаю скоростижной смерти Вашего ныне покойного супруга. Примите мое сожаление!».

в) повышенная эмоциональность и присутствие личностного начала:

«Мы считаем вас не только деканом нашего факультета, а тоже как добрым и хорошим отцом...»;

«Прошу вас принять меня на работу в вашей компании в должности бухгалтера в связи с тем, что эта моя любимая работа и эта работа мне очень нужна»;

г) отсутствие категоричности высказывания, расплывчатость формулировок:

«Мы просим Вас подождать несколько дней».

2. Нарушение лексической сочетаемости.

а) употребление паронимов:

«Мы должны известить Вас, что не принимаем заказные (вм. заказанные) товары»;

«Прошу Вас представить (вм. предоставить) мне въездную визу на учебу в РФ с 1 сентября 2015 г.»;

«Мы готовы представить (вм. предоставить) стопроцентную скидку на все заказы».

- б) употребление синонимов:
«*Могу представить вам **резюме** (имеется в виду характеристика с предыдущего места работы)*»;
«*А. М. Аль-Убейди Директор Иракской Компании **кожных** изделий*».
- в) выбор слова:
«*Благодарим за извещение о **намеренном** на 20 октября 2015 г. визите господина И. В. Петрова (в) нашу фирму*».
- г) избыточность (плеоназм):
«*Прошу выделить сумму денег (500 рублей) ...*».
- д) интерференция:
«*Я <...> получил от спортивного **бюро** две (2) пары лыж...*» (в арабском языке слово *бюро* (заимствованное) имеет значения: «офис, организация, центр и др.»);
«*Я пропустил занятия на факультете, так как находился в иракском культурном **бюро***»;
«***Сообщите**, пожалуйста, Ваш **ответ***» (дословный перевод с арабского).
3. В области грамматики.
- а) видо-временные формы глаголов:
«*В соответствии с контрактом платеж **должен был произведён** через (10) десять дней после доставки товара. К сожалению, до настоящего времени мы не получили оплаты. Поэтому просим срочно произвести платеж на сумму (10.000) десять тысяч евро*»;
«***Мы** очень рады, если **Вы** сможете посетить наши павильон...*»;
«*Прошу вас **принимать** меня на учёбу в вашем институте...*»;
«***Упакован** товар **должен** в коробки...*».
- б) личные местоимения:
«***Мы** попросили нашего представителя господина Юрия Мана посетить **Вас** (нас) и осмотреть товары*».
- в) предположно-падежные конструкции:
«*Прошу **от** вас принять меня...*»;
«*Я студент 2 курса **от** кафедры русского языка...*»;
«*...ваш институт имеет авторитет **среди другие институты**...*»;
«***Заведующий** кафедры русского языка профф. Раките Д. Р. От студента магистранта первого курса...*»;
«*Уведомляем **Вам** о том...*».
- г) употребление предлогов:
«***Из-за** того мы вынуждены были удовлетворить наши потребности из других источников*».
- д) образование отглагольных прилагательных:
«*Вы не выдержали **оговорочный** (вм. оговоренный) нами срок поставки....*».
4. В области орфографии.
- а) слитное / раздельное написание слов: *одно временно, за ранее*.
5. В области пунктуации и графики.
- а) отсутствие знаков препинания:
- в конце предложения;
- в сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях;
- при однородных членах предложения и пр.
- б) употребление строчной вместо прописной буквы:
- местоимение «Вы» при обращении к коллективному адресату:
«*Уважаемые господа! Мы должны известить Вас...*»;

- путаница в использовании скобок при употреблении числительных:

«...платеж был произведен через (10) десять дней...»;

«...платеж на сумму (10.000) десять тысяч евро»;

«убытки составляют 200 (двести евро)»;

«Наша продукция распродана на следующие (6) месяцев»;

«Прошу выделить сумму денег (500 рублей)...»;

- трудности при оформлении сокращений и аббревиатур:

«...консулу **РФ** в Багдаде»;

«Мы готовы представить **10%ю** скидку»;

«...с **10%ной** скидкой...»;

«**300м** (триста метров) промышленной ткани».

Каковы же пути преодоления ошибок у арабских студентов при обучении деловому письму?

В процессе обучения, безусловно, необходимо ознакомить учащихся с лингвистическими, синтаксическими, композиционными, графическими, этикетными особенностями составления деловых и коммерческих писем на русском языке [3].

Мотивационной базой обучения для иракских студентов является приобретение умений и навыков установления контактов и ведения деловых переговоров на русском языке, то есть выявляются следующие коммуникативные потребности:

- способность понимать содержание рекламы, объявлений, пресс-релизов, деловых писем, контрактов, договоров, соглашений, бизнес-планов, страховых, транспортных, платежно-банковских документов, уставов, газетных и журнальных статей;

- владение навыками составления / оформления / заполнения деловых документов (контрактов, соглашений, платежно-банковских документов и т. д.);

- умение писать деловые письма, заявления, доверенности, служебные записки и др.;

- знание норм русского речевого этикета;

- знание норм социального поведения русских людей.

При составлении арабами писем на русском языке возникает интерференция, связанная с влиянием арабского речевого этикета, арабской речевой культуры (устной и письменной), находящейся, в свою очередь, под влиянием исламской культуры и многовековых восточных традиций. При этом на сегодняшний день в Ираке не существует учебников и учебных пособий, которые обеспечивали бы потребности учащихся в области русского языка для делового общения. Таким образом, на наш взгляд, необходимо использовать принципиально новую лингводидактическую модель обучения. Прежде всего, концепция обучения должна строиться на принципе компарации. Компаративный анализ должен включать все аспекты обучения: лексический, грамматический, синтаксический и стилистический.

Несмотря на высокий уровень стандартизации и клишированности, характеризующий язык делового письма, обучение не может строиться только на автоматическом воспроизведении готовых образцов. Для действительно свободного владения письменной речью в данной сфере общения необходимо обеспечить учебные материалы тренировочными заданиями по лексике, грамматике, синтаксису. Кроме того, обучение деловому письму должно учитывать уровневый принцип описания и презентации материала. В российской системе обучения деловому письму выделяется три уровня: базовый, средний и продвинутый – B1, B2 и C1. Стартовым условием для изучения деловому письму считается уровень A2. Данная модель презентации материала и способов структуризации учебного процесса может быть оптимальной и для арабской системы обучения. Лингводидактическое описание уровней, до сих пор не использованное в практике преподавания русского языка в арабских вузах, в то же время могло бы послужить основой для составления программ как

в рамках базового курса русского языка, так и для специальных курсов подготовки экономистов и переводчиков. Таким образом, весь лексический и грамматический материал можно структурировать в разных учебных циклах.

Например, терминологическая лексика может быть разделена на несколько ситуативно-тематических групп. Группу, связанную с куплей-продажей товара, целесообразно включить в *первый учебный цикл*; лексику, обслуживающую такие специфические сферы делового общения, как страхование товара, кредитно-финансовые услуги, – во *второй; продвинутый уровень* должен включать тематическую лексику, связанную с проведением биржевых операций, оказанием маркетинговых и консалтинговых услуг.

Жанровые виды писем также подлежат уровневой дифференциации. Так, например, в *первый учебный цикл* можно включить письмо-приглашение, извещение, предложение, запрос, а также ответы на данные письма, во *второй учебный цикл*, предназначенный для более углубленного изучения языка делового письма в рамках спецкурса, можно включить и письма-рекламации. Кроме того, вышеперечисленные виды писем могут быть представлены в более сложной речевой программе.

Главным содержанием *третьего учебного цикла* могут стать аналитические справки и заметки, элементы маркетингового анализа рынка.

Надо признать, что создание учебных пособий продвинутого уровня в настоящее время не вполне актуально, поскольку еще нет целевой аудитории, владеющей русским языком на таком уровне. Самым востребованным на настоящий момент учебным курсом является базовый уровень.

Литература

1. Михалкина И.В. Письменная речь в курсе русского языка для деловых людей // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 1. М.: Диалог-МГУ, 1997.
2. Хавронина С.А. Обучение русскому языку как средству делового общения // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М.: РУДН, 2002. С. 230–244.
3. Хавронина С.А., Клобукова Л.П., Михалкина И.В., Бубнова А.П. Русский язык для деловых людей: в 3 вып. М.: Дедьта-ВСП, 1991.

Асонова Г.А., преподаватель
asonova.galina@yandex.ru

Россия, Российский университет дружбы народов

Asonova G.A., lecturer

Russia, Russian Language University of People's friendship

РОЛЬ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИГРЫ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

THE ROLE OF A GRAMMAR GAME AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

Аннотация

В статье рассказывается о роли грамматической игры как вида учебной игры, направленной на развитие коммуникативных способностей студентов-иностранцев, изучающих русский язык. Отработка грамматических навыков и умений рассматривается при помощи некоторых игровых грамматических заданий. Игра является важным, но вспомогательным средством обучения.

Abstract

In the present article the role of grammar game as the type of learning games is considered. Grammar game of the Russian language helps to develop communicative skills of foreign students through learning Russian grammar. Practice of grammar skills is regarded with the help of some grammar games. The game should be an important but additional use at the Russian language lessons.

Ключевые слова: грамматическая игра, карточки, начальный этап обучения, грамматические категории.

Keywords: a grammar game, cards, initial stage of learning, grammar categories.

В рамках программы подготовительного факультета РУДН иностранные учащиеся изучают русский язык на начальном этапе в условиях интенсивного обучения. В течение первых двух месяцев количество занятий составляет 36 часов в неделю. Данная программа позволяет учащимся подготовиться к экзаменам по РКИ для последующего поступления на основные факультеты РУДН. Задачами преподавателя по общему владению русским языком как иностранным являются обучение студентов фонетической, лексической, грамматической и морфологической системам русского языка, ознакомление учащихся с его синтаксическими особенностями, с прямой и косвенной речью, а также развитие коммуникативных умений учащихся. Таким образом, студенты поставлены в рамки интенсивного обучения, в течение которого они должны адаптироваться к новым жизненным условиям, мышлению и говорению на русском языке. Интенсивный характер занятий по РКИ позволяет студентам довольно быстро начать говорить и думать на изучаемом языке.

Как известно, русский язык имеет весьма непростую, но логичную грамматическую систему, изучение которой является базовым, особенно на начальном этапе. По мнению русского исследователя Акишиной А.А., «студенты, изучающие иностранный язык, должны получить знания на языке и научиться пользоваться этими знаниями. Если это конечная цель обучения, мы имеем дело с грамматическим структурным направлением в преподавании» [1: 12]. Изучение грамматики должно быть крайне необходимым и познавательным для учащихся, но не всегда оно вызывает большой интерес. Часто грамматики оказывается слишком много. Трудность изучения грамматической системы объясняется несколькими факторами: а) трудностью восприятия фонетической, лексико-грамматической систем русского языка; б) неспособностью студентов овладевать большим потоком информации, независимо от объема и длительности программы обучения; в) отсутствием мотивации к изучению языка; г) нехваткой интереса к языку; д) некоторыми другими личными особенностями учащихся.

В методике обучения РКИ в качестве основных и мотивирующих приемов при обучении грамматике используется игра, которая позволяет иностранным учащимся адаптироваться к учебному процессу и оказаться его непосредственными участниками, даже при изучении «трудного» грамматического материала. Учебная игра призвана:

- обеспечить умение учащихся практически применять знания по грамматике;
- научить учащихся употреблению речевых образцов, содержащих определенные грамматические трудности;
- создать естественную ситуацию для употребления данного речевого образца и активизировать их мыслительную деятельность, направленную на употребление грамматических конструкций в естественных ситуациях общения;
- развить речевую творческую активность учащихся.

Игры легко адаптируются для студентов любого возраста и помогают как начинающим, так и опытным преподавателям в совершенствовании знаний и умений учащихся при изучении РКИ. Ролевые игры (игры-сценарии, игры-диалоги), игры при помощи карточек и некоторые другие игры, как, например, грамматические, независимо

от уровня подготовки студентов, помогают справиться с языковыми трудностями, развивают грамматические навыки, а порой и коммуникативные навыки учащихся.

Некоторые игры трудно назвать играми в стандартном их понимании, но они способны закрепить внимание и развить память студентов. Например, игры при помощи карточек, которые являются основой для проведения игрового задания. Задание при помощи карточек напоминает отчасти задание «рассказать текст по картинке», только на карточках информация может быть представлена как при помощи изображения, так и слов, необходимых для использования в игре. Слова можно соотносить с различными образами, что приведет к созданию учащимися различных высказываний. В зависимости от целей игрового задания, студенты могут научиться продуцировать коммуникативные высказывания на различные темы.

Следует отметить, что не так легко создать и практиковать грамматические игры на уроках РКИ, особенно в условиях начального этапа, когда студенты еще учатся говорить, а программа обязывает преподавателя объяснить большое количество учебного материала. Проведение ролевых игр или игр-сценок требует от студентов знания фонетической, лексической, грамматической систем русского языка, понимания основных грамматических категорий. Очень трудно исправить некоторые устоявшиеся ошибки речи студентов. В арабской аудитории, например, встречаются грамматические ошибки в окончаниях глаголов прошедшего времени («он читаЕл»). Здесь могут помочь тренировочные игры-упражнения, когда берутся глаголы одной модели и отрабатываются в речи поочередно их прошедшие формы («он читАл, работАл, игрАл»). Написать правильные окончания можно на карточках или на доске, но важно «остановить» внимание студента на формах. Когда традиционное заучивание материала не помогает студентам осваивать грамматические знания на практике, можно воспользоваться некоторыми игровыми заданиями грамматического плана на уроках по РКИ.

Грамматическая игра – это вид учебной игры, который развивает у студентов способность мыслить грамматическими категориями русского языка. Игры могут быть распределены по темам грамматической направленности: «Глаголы движения», «Глаголы несовершенного и совершенного вида», «Падежи русского языка», «Именительный падеж единственного и множественного чисел», «Категория числа» и др. В качестве одного из примеров грамматической игры можно привести игру с использованием классной доски. Доску можно разделить на две части, на каждой из которых нужно написать тему (например, мужской и женский род существительных на -ь). Студенты делятся на две команды и выходят к доске. Преподаватель называет слова, которые каждая команда записывает на определенной части доски. Если это слово «дверь», то его записывают в столбик, где указано, что это женский род; если это слово «корабль», то в столбик с указанием слов мужского рода. Все студенты участвуют в игре: даже если один участник команды пишет слова на доске, другие участники должны наблюдать и корректировать написание слов при необходимости. Игра тренирует память студентов, позволяет лучше запоминать информацию и корректировать других учащихся. Такая форма выполнения задания получается веселой и помогает студентам по-новому взглянуть на написание форм слов, а также учит их продумывать свои ответы. На написание слова дается около 30 секунд. Но условия игры могут меняться, в зависимости от пожелания самого преподавателя. Данный вид игры можно использовать для тренировки других грамматических тем, например, глаголы несовершенного и совершенного вида, когда студенты должны написать пары глаголов, называемых преподавателем, либо формы единственного и множественного чисел.

Второй игрой может быть небольшая игра, в которой применяются карточки с окончаниями глаголов, или существительных, или прилагательных по выбору преподавателя. Принцип игры заключается в том, что на карточках пишутся нужные оконча-

ния. Учащимся раздаются такие карточки, которые они должны поочередно доставать и называть указанное на них окончание, приводить свои примеры слов с данными окончаниями. Другие участники игры сначала ждут ответа студента, а если он не может ответить, то подсказывают ему. Такая игра помогает напрячь внимание и память студентов, чтобы получить правильный ответ. Например, на карточке написано окончание «ей»: здесь можно привести в пример много существительных в родительном падеже («друзей, людей, сыновей» и так далее). Если студент правильно назвал слово с данным окончанием, то он откладывает карту. Если неправильно, то забирает карточку себе. Побеждают те участники игры, у кого не осталось карт.

Важно отметить, что, несмотря на достоинства игровых заданий, нельзя строить обучение грамматике РКИ только на применении игр. Учебные грамматические игры должны включаться в учебный процесс совместно с традиционными методами обучения РКИ и играть вспомогательную роль. Даже от участия в играх студенты могут устать. Преподавателю РКИ необходимо найти баланс между применением традиционных грамматических упражнений и упражнений игрового характера, направленных на развитие грамматических навыков. Опора на грамматику всегда будет давать лучший результат для понимания строения и функционирования языка.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. М.: Рус. яз. Курсы, 2002.
2. Васильева Ю.С., Нужа И.В., Наследова А.О., Щемелева И.Ю. Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в школе. Орск: Орский гуманитарно-технологический ин-т, 2009.
3. Казнышкина И.В. Коммуникативные игры на уроках русского языка как иностранного. М.: Рус. яз. Курсы, 2012.
4. Клементьева Т.Б. Играй и запоминай русские слова! Пособие-игра по русскому языку. М.: Рус. яз. Курсы, 2009.
5. Чубарова О.Э. Глаголы движения с приставками: Пособие-игра по русскому языку. М.: Рус. яз. Курсы, 2009.

Басова М.В., преподаватель
marydrd@gmail.com

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Basova, M.V., lecturer
Russia, Lomonosov Moscow State University

КУРС «ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА» В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ (СТУДЕНТЫ-БАКАЛАВРЫ)

COURSE «FEATURES RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE» IN FOREIGN-LANGUAGE AUDIENCES (BACHELOR STUDENTS)

Аннотация

В статье рассматриваются особенности преподавания курса русского речевого этикета для студентов иностранцев. Описываются некоторые структурные компоненты занятий, выявляются различия в коммуникативном поведении.

Abstract

The article deals with the features of the course of teaching Russian speech etiquette for foreign students. It describes some of the structural components of the training, identified differences in communicative behavior.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методология; этикетные речевые формы.

Keywords: Russian as a foreign language; methodology; etiquette speech forms.

В последние годы исследования ученых (лингвистов, социологов, психологов, этнографов, культурологов) направлены на изучение особенностей коммуникации, в том числе и специфики речевого поведения. Увеличивается интенсивность межкультурной коммуникации, все теснее взаимодействуют представители различных национально-культурных общностей. Усиливается тенденция к исследованию речевого общения и поведения.

Одной из важнейших составляющих обучения русскому языку иностранных учащихся является знакомство с особенностями русского речевого этикета. «Этикет как сложное многообразное явление включает в себя три составляющих: 1) систему правил социального поведения, принятых в определенных ситуациях общения, 2) систему устойчивых формул общения, которые используются для установления контакта собеседников, поддержания общения соответственно их социальным ролям в официальной и неофициальной обстановке (речевой этикет), 3) систему невербальных средств коммуникации (позы, жесты, мимика, взгляд, дистанция общения) [3: 308–309]. В свою очередь, речевой этикет подразделяется на этикет устного общения и этикет письменного общения. Этикет устного общения включает формулы вежливости и правила ведения разговора, а этикет письменного общения составляют формулы вежливости и правила ведения переписки. Что отличает речевой этикет от других видов общения? Приведем его основные признаки: 1) *ситуативность* (необходимо условие конкретной ситуации), 2) *регулятивность* (регулирование отношений между участниками общения), 3) *согласованность* (этикетные нормы согласованы, и каждый из участников общения их придерживается), 4) *наличие коммуникативной рамки* (наличие сформированных этикетных элементов для определенной ситуации).

Целью данной статьи является определение некоего круга проблем, с которыми может столкнуться преподаватель, и постановка некоторых задач в курсе «Особенности русского речевого этикета в иноязычной аудитории».

Данный курс заявлен как дисциплина по выбору в программе для студентов-бакалавров, поэтому первоочередной проблемой является довольно жесткое ограничение количества учебных часов – всего два часа в неделю на протяжении одного семестра. В связи с этим возникает вопрос об отборе наиболее важного, ценного материала для построения курса.

Второе, с чем приходится столкнуться преподавателю, – это разнородность группы слушателей. Разнородность проявляется, в частности, в уровне знания языка (предположительно, студенты обладают уровнем В1, но на практике это оказывается не так, обычно средний уровень – А2). И даже если уровень студентов достаточно высок, они, тем не менее, имеют весьма посредственное представление о русском речевом этикете и совершают множество ошибок (например, им трудно понять разницу и потом переключаться с обращения «Вы» на «ты», т. е. к преподавателю с обязательностью студенты обращаются на «Вы», но и друг к другу они практически всегда обращаются на «Вы»).

Кроме того, у студентов практически всегда отсутствует опыт свободного общения с носителями языка (преподаватели не учитываются). Поэтому информация об эти-

кетных речевых формах, которой обладают студенты, почерпнута ими из учебных же пособий. А эти пособия, в свою очередь, не всегда отражают коммуникативные реалии современного российского общества. В них содержатся устаревшие этикетные формы (особенно это касается неформальных / неофициальных форм).

Многие студенты, которые приезжают в Россию впервые, с трудом воспринимают этикетную форму обращения к человеку. Например, для иностранного студента бывает сложно запомнить порядок *Фамилия – Имя – Отчество*.

Третье (и это также касается разнородности) – это этнический состав группы. Но здесь, скорее, это больше плюс, нежели минус. В таком случае уместно приводить сравнительные примеры разнообразных этикетных речевых форм в схожих коммуникативных ситуациях у разных народов.

Четвертое, что может вызвать проблемы у преподавателя, – это определение необходимых для разбора этикетных фреймов. Среди базовых можно отметить «Приветствие» (репрезентация), «Приглашение в гости», «Просьба», «Благодарность», «Согласие – несогласие», «Выражение своей точки зрения», «Комплимент», «Разговор по телефону», также стоит добавить в список «Переписка по электронной почте» и «Общение посредством смс / социальных сетей». Вместе с тем в каждом разделе следует обращать внимание на формальные и неформальные способы общения. При этом стоит очень четко пояснять, кто из людей относится к каждой группе (например, преподаватель, прохожий, одноклассник, декан факультета).

Также стоит особое внимание уделить невербальным этикетным средствам, в том числе необходимо обговорить правила приличия (например, прикрывать рот рукой во время зевка). Эта тема весьма щепетильна, и преподавателю может быть неловко поднимать подобные вопросы, но здесь стоит себя пересилить.

С помощью каких средств предлагается постичь все этикетные тонкости? В первую очередь, конечно, это достаточно банальный способ – чтение тематических текстов. Выбор текстов, естественно, зависит от уровня языковой подготовки студентов. Тексты могут быть описательными или содержать диалоги, включающие клишированные фразы. При прочтении таких фраз стоит особое внимание уделять интонационным конструкциям, возможно, повторять их несколько раз всем коллективом (например, фрейм «Комплимент»: *Какая красивая девушка! / У Вас удивительный чистый голос!* – ИК 5).

После прочтения текстов предлагаются задания на развитие коммуникативной компетенции, например: *используя разговорные конструкции, пригласите вашего друга / жену / коллегу а) на ужин, б) на дачу, в) на море. Или: напишите смс с приглашением на свой день рождения а) одноклассникам, б) преподавателю.*

Вместе с использованием этикетных формул уместно также разыгрывать подобные действия (некий театр без рамп). Поначалу студенты, безусловно, будут стесняться, но энергичность и харизматичность преподавателя должны помочь им перебороть застенчивость.

В качестве примера подробно рассмотрим фрейм «Приветствие»: работа производится в этнически смешанной группе, присутствуют студенты из Китая и Кореи. Вначале разбирается фрейм «Приглашение в гости», его неофициальная и официальная формы (здесь стоит не забывать про ответные реплики). Поясняем, какое обращение стоит использовать по отношению к людям, обладающим разными социальными статусами. Далее выполняется задание (выше был приведен пример) пригласить друзей куда-либо (разыграть небольшие диалоги, в которых должны присутствовать не только варианты согласия, но и версии отказа). После этого переходим к фрейму «Приветствие». Здесь, помимо использования клише для собственной репрезентации, приводим

фразы: «Я хочу познакомить вас с...», «Разрешите представить, это...» (данные реплики даются с управлением). Также вводим ответные реплики: «Рады познакомиться!», «Очень приятно», «О, кажется, мы раньше где-то встречались!» и т. д.

После отработки фраз в небольших диалогах можно решиться на своего рода хэппенинг. В аудиторию входят два русских студента, которые разыгрывают сценку прихода в гости. Здесь присутствуют и изученные / отработанные фразы, и приветственные жесты, и мимика, а также можно допустить элемент неизвестности – пусть русские студенты продемонстрируют примеры неформального общения.

После этого желательно обсудить приемы знакомства, а затем иностранные студенты могут показать, как первое знакомство проходит в их культуре (также стоит сравнить этикетные формы).

Казалось бы, тема, о которой говорится в статье, поднималась многократно. Но, несмотря на внешнюю простоту предмета, все оказывается не так просто. К курсу «Особенности русского речевого этикета» стоит отнестись серьезно и ответственно (особенно при выборе этикетных фреймов и речевых формулировок). Нужно понять, где провести границу, чтобы не уйти в панибратство, но и предоставить студентам достоверную информацию, касающуюся неформального общения.

Литература

1. Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевого этикет. Пособие для студентов-иностранцев. М.: Рус. яз., 1983.
2. Вольская Н.П. Можно? Нельзя? Практический минимум по культурной адаптации в русской среде. М.: Рус. яз. Курсы, 2014.
3. Короткова О.Н. К проблеме определения национально-культурной специфики этикетных фреймов // Слово. Грамматика. Речь: Мат-лы VI Междунар. науч.-практ. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: М.: МАКС Пресс, 2015. Вып. XVI. С. 308–311.
4. Максимова А.Л. 10 уроков русского речевого этикета. СПб.: Златоуст, 2006.
5. Одинцова И.В. «Коммуникативные ситуации» и «фрейм» как педагогическая категория // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Междунар. конгресс исследователей русского языка: Труды и мат-лы. М.: Изд-во МГУ, 2010. С. 617–618.
6. Стернин И.А. Русский речевого этикет. Воронеж: ВОИПКПРО, 1996.

Батурина В.Ю., канд. культуролог. наук, ст. преподаватель
ruslitngimo@mail.ru

*Россия, Московский государственный институт международных отношений
(Университет) МИД РФ*

Baturina V.Y., PhD in Culture , senior lecturer
*Russia, Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry of
Foreign Affairs of Russia*

ДЕЛОВЫЕ КОММУНИКАЦИИ С ПОМОЩЬЮ ВИЗИТНЫХ КАРТОЧЕК (МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ)

BUSINESS COMMUNICATIONS BY MEANS OF BUSINESS CARDS (CROSS-CULTURAL ASPECT)

Аннотация

В статье идет речь об особенностях преподавания аспекта «Визитные карточки» в рамках курса «Дипломатический протокол и деловой этикет». Рассматриваются основные приемы, применяемые в работе с иноязычными и русскоязычными студентами.

Abstract

This article deals with some features of teaching aspect "Business cards" within the course "Diplomatic Protocol and Business Etiquette". It also presents the main methods applied in work with foreign-language and Russian-speaking students.

Ключевые слова: иностранные учащиеся; деловой этикет; визитные карточки; межкультурная коммуникация.

Keywords: foreign students; business etiquette; business cards; cross-cultural communication.

Дисциплина «Дипломатический протокол и деловой этикет» входит в обязательный минимум подготовки бакалавров факультета прикладной экономики и коммерции МГИМО и изучается первокурсниками специальностей «Торговое дело» и «Экология» в течение первого семестра.

В соответствии с назначением, основными целями и задачами дисциплины является предметное изучение основ делового этикета как инструмента международных коммуникаций, нормативно-правовой базы, функций и структуры протокольной службы. Курс содержит как теоретический, так и практический компоненты. Он призван дать четкое представление о роли, национальных и культурных особенностях делового этикета и протокола в современном деловом сообществе, в работе сотрудников государственных служб и ведомств.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

1) общекультурные (предполагающие, что современный специалист-международник должен расширять свой культурный кругозор, навыки системного аналитического мышления, ориентироваться в потоке поступающей информации, научиться систематизировать и анализировать её, выделяя главное, а также занимать активную жизненную позицию, проявлять инициативу и решительность в отстаивании интересов своей страны);

2) профессиональные (ориентированы на то, что специалисту-международнику необходимо постоянно изучать основополагающие нормативно-правовые документы по вопросам внутренней и внешней политики Российской Федерации, официальные документы, заявления и выступления руководителей страны, а также быть готовым действовать на любых участках работы формированию позитивного имиджа России за рубежом);

3) профессионально-дисциплинарные (в результате освоения дисциплины молодому специалисту необходимо научиться самостоятельно анализировать особенности делового общения той или иной страны, включая её протокольную практику, хорошо ориентироваться в государственной, административной и дипломатической иерархии, постоянно совершенствовать свои профессиональные, служебные, коммуникативные навыки и уровень компетенции, включая знание иностранных языков).

Учебный процесс в МГИМО организован таким образом, что в одной академической группе помимо российских студентов могут обучаться и несколько студентов из стран СНГ, и студенты-иностранцы. Задача преподавателя, работающего в группе, заключается не только в реализации учебного процесса, но и в том, чтобы помочь иностранным студентам успешно адаптироваться к русскоязычной среде. Данная задача может эффективно реализоваться через активное взаимодействие с российскими сту-

дентами, приобщение к русской культуре, восприятие норм поведения в международном деловом пространстве.

На семинарских занятиях курса «Дипломатический этикет и деловой этикет» мы используем приём, предлагая различные *этюды*, выполнение которых требует от учащихся творческого подхода, самостоятельности и, конечно, знаний предмета. Особенность этого приема состоит и в том, что он позволяет задействовать все каналы восприятия человеком информации: визуальный, аудиальный и кинестетический, а следовательно, всё это дает возможность лучше усваивать предмет. Предлагая этюды, мы пытаемся обратиться не только к российским культурным особенностям, но и используем метод межкультурного диалога, усиливая у учащихся взаимное положительное восприятие, а это является важным этапом сближения студентов в академической группе.

Учебный курс «Дипломатический протокол и деловой этикет» в сочетании с другими изучаемыми дисциплинами способствует пониманию роли протокола как политического инструмента дипломатии в системе международных отношений и российской дипломатической службы, тесно увязывается с задачами, поставленными перед российской дипломатией руководством страны.

В рамках данного курса изучается аспект «Визитные карточки как инструмент делового общения». В деловых коммуникациях, в том числе в межкультурной среде, визитные карточки способствуют созданию положительного имиджа, как личного, так и компании. По своей сути визитная карточка – это то, что остается у партнера по общению, делового партнера после встречи с новым знакомым, тем самым содействуя сохранению первого положительного впечатления.

Один из виднейших российских дипломатов, автор блестящей работы в области протокола «Дипломатический протокол в России» А.Ф. Борунков описывает ситуации, в которых можно использовать широкие возможности визитных карточек. Автор говорит о том, что визитная карточка может быть использована для заочного представления ее владельца. Визитной карточкой можно поздравить с тем или иным событием – национальным или другим праздником, днем рождения, повышением в должности, каким-либо семейным событием и т. д.; выразить соболезнование; передать благодарность; установить знакомство; в определенных случаях можно послать визитную карточку в ответ на нанесенный визит; с визитной карточкой удобно послать сувенир, цветы, книгу и т. д. [1: 103].

Преподавая в группе, где есть студенты-иностранцы, мы заметили, что, используя приемы, позволяющие объединить русскоязычных и иноязычных студентов, можно также способствовать и созданию творческой атмосферы. Одним из таких приемов является задание, в котором студентам предлагается сконструировать одну из ситуаций делового общения, связанную с использованием визитных карточек.

В деловом общении существуют определенные ритуалы обмена визитными карточками. Они зависят от страны и ее деловой культуры. Например, в отличие от европейской деловой среды, в арабском мире принято передавать визитные карточки *только правой рукой*, так как левая считается нечистой; в азиатской деловой культуре передают и принимают визитные карточки *обеими руками*, с почтительным поклоном, уважительно рассматривают и не торопятся убрать их в визитницу.

В процессе семинарского занятия мы конструируем задания исходя из того, что правила обмена визитными карточками аналогичны правилам представления: младший по статусу и возрасту вручает карточку старшему, мужчина – женщине. В деловой среде предпочтение отдается личному вручению визитной карточки как знаку особого уважения, но в ряде случаев возможно заочное использование этого инструмента. Принято рассылать карточки деловым партнерам и при назначении на новую должность.

Мы предлагаем студентам подумать, какие параметры на визитной карточке можно исправить своей рукой, а какие – никогда; возможно ли использовать двусторонние визитные карточки; на каком языке должна быть напечатана карточка при подготовке к зарубежному визиту в ту или иную страну etc. Далее раздаем карточки и разбиваем на пары учащихся. Каждой паре определяем ситуацию, статусы, роли. Задача студентов – правильно реализовать себя в этой коммуникативной ситуации.

Например, в области делового этикета известно около 20 аббревиатур, которые можно использовать в той или иной ситуации при помощи визитной карточки. Условные аббревиатуры, как правило, наносятся карандашом на оборотной стороне визитной карточки, в нижнем углу.

Выбрав одну из наиболее распространенных аббревиатур (*P.F.C. (pour faire connaissance) – в честь прекрасного знакомства; P.F.N.A. (pour feliciter Nouvel An) – поздравление по случаю Нового года; P.P.C. (pour prendre conge) – прощание при окончательном отъезде; P.P. (pour presentation) – представление; P.F. (pour feliciter) – поздравление по случаю праздника; P.R. (pour remercier) – выражение благодарности*), мы даём одной группе студентов задание воссоздать ситуацию делового общения, другая группа должна правильно, с точки зрения этикетных норм, отреагировать на послание.

Следует обратить внимание студентов и на то, что в англосаксонских странах, кроме официальных визитов, которые вновь прибывший дипломат наносит первым, он должен ожидать, когда ему нанесут визиты или пришлют визитные карточки лица, желающие установить с ним контакт. Во Франции, напротив, инициатива в нанесении визитов и направлении визитных карточек принадлежит вновь прибывшему агенту. В дипломатических кругах до недавнего времени чаще применялась французская практика [2: 192]. В Великобритании существуют другие обычаи. Визитные карточки женщин по размеру больше, чем у мужчин. Титул, военный ранг в сокращенном виде или просто «Г-н» указывается перед фамилией, но никогда после сокращенного обозначения звания или наград [2: 193]. Отмеченные межкультурные особенности на семинарских занятиях могут быть успешно реализованы в работе по микрогруппам и представлении этих ситуаций, с необходимыми пояснениями, всей академической группе.

Также американский дипломат Джон Вуд и французский дипломат Ж. Серре в работе «Дипломатический церемониал и протокол» предлагают придерживаться следующей практики, если нет иных местных обычаев: направление визитной карточки равноценно визиту; более правильным считается оставлять визитную карточку лично; на визитные карточки отвечают не позднее, чем в течение двадцати четырех часов; в резиденции супругов неженатые мужчины должны оставлять две карточки; женщины никогда не оставляют свою визитную карточку в доме холостого мужчины; после состоявшегося знакомства первым оставляет свою карточку тот, чей ранг ниже. При прочих равных условиях при оставлении карточки во внимание принимается возраст. Младший по возрасту оставляет карточку первым. Когда возникает сомнение, первым оставляет тот, кто окажется более вежливым [2: 194–195].

Подводя итоги, мы должны отметить, что требуется некоторая адаптация существующих правил к возможностям их реализации на семинарских занятиях.

Иноязычные студенты, по нашим наблюдениям, с большим интересом воспринимают этюды, связанные с порядком обмена визитными карточками. Реализуя эти ритуалы, они включаются в диалог с русскоязычным студентом, а это, по нашему убеждению, способствует усвоению новых речевых шаблонов, обучению языковым тонкостям, восприятию живой русской речи.

Мы также можем отметить и то, что во время семинара, посвященного коммуникациям с помощью визитных карточек, иноязычный студент, раскрываясь и вербаль-

но, и через язык жестов, и с помощью использования универсальных в международной деловой среде аббревиатур, начинает чувствовать себя в общении с русскоязычными однокурсниками более уверенно, открывая себя межкультурному диалогу, что будет способствовать его успешной адаптации к русскоязычной среде.

Литература

1. Борунков А.Ф. Дипломатический протокол в России. М.: Междунар. отношения, 2005.
2. Вуд Дж., Серре Ж. Дипломатический церемониал и протокол. М.: Междунар. отношения, 2011.

Исмаилова Х.Э., канд. филол. наук, доцент
holisa1967@mail.ru

Матухин П.Г., ст. преподаватель
m-pg@mail.ru

Россия, Российский университет дружбы народов
Ismailova Kh.Es., PhD in Philology, Assistant Professor
Matukhin P.G., senior lecturer
Russia, People's Friendship University of Russia

WORD-online КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДГОТОВКИ СРЕДСТВ ПОДДЕРЖКИ BYOD-технологий ВНЕАУДИТОРНОГО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ РУССКОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

WORD-ONLINE AS AN ENVIRONMENT FOR THE DESIGN OF THE ONLINE MEANS TO SUPPORT BYOD-TECHNOLOGY OF THE EXTRACURRICULAR FORMATION AND DEVELOPMENT OF ELEMENTARY SKILLS IN RUSSIAN SPEECH OF FOREIGN STUDENTS

Аннотация

Рассматриваются педагогические и информационно-технологические аспекты подготовки и использования электронных учебно-демонстрационных материалов, подготовленных средствами текстового редактора WORD-online и размещенных на облачном сетевом ресурсе MS-OneDrive. Целью разработки является создание авторских информационных продуктов для поддержки процессов формирования и развития навыков русской речи в рамках курса РКИ у иностранных студентов при внеаудиторной работе с элементами BYOD-технологий, а также для формирования основ культуры общения в полиэтнической среде университета, толерантности и других компонент коммуникативной компетентности. Описывается структура и технология подготовки авторского информационного продукта на тему «Традиции праздника навруз».

Abstract

The article considers the pedagogical and technological aspects of the preparation and use of electronic teaching materials prepared by means of the Microsoft WORD-online text editor and hosted on a cloud network resource MS-OneDrive. The aim of development is the creation of original information products to support the process of formation and development of Russian language skills in the course, Russian as a foreign language among foreign students in extracurricular training using elements of BYOD technologies. As well as the foundations of the culture of communication in the multiethnic environment of the

University, tolerance and other components of communicative competence. Described are the structure and technology of preparation author information product on the theme "Traditions of the holiday Nowruz".

Ключевые слова: русский язык как иностранный; формирование коммуникативной компетенции; развитие русскоязычной речи; учебный текст; толерантность; культура общения; навруз; BYOD; OneDrive; WORD-online.

Keywords: Russian as a foreign language; communicative competence; training of the Russian speech skills; text and exercises; tolerance; culture of communication; Nowruz; BYOD; OneDrive; WORD-online.

Введение. Русский язык – язык международного общения, его изучают в разных странах мира. Он справедливо считается языком, объединяющим людей различной культуры и различного менталитета. Такое объединение сопровождается рядом проблем, одной из которых является проблема культуры общения, в том числе межнационального. На подготовительном факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН изучают русский язык студенты разных национальностей более чем из 140 стран мира.

Наряду с учебно-методическими пособиями традиционного вида преподаватели факультета разрабатывают и применяют на практике современные инновационные средства поддержки обучения. Авторские электронные информационные продукты преподавателей русского языка как иностранного предназначены для применения в аудиторных и домашних условиях. Широкое распространение мобильных приборов и интернет-технологий позволяет дополнить ими спектр программно-технических средств обучения иностранцев русскому языку. Это также позволяет создавать и применять на практике новые информационно-педагогические технологии.

В настоящей работе представлены элементы информационно-технологической онлайн поддержки изучения темы «Национальные праздники народов России» в ходе внеаудиторного занятия – посещения группой студентов одного из праздничных мероприятий, традиционно проводимых Правительством Москвы и национальными диаспорами в г. Москве. Информационные продукты преподавателя ориентированы на использование BYOD¹-технологий на основе облачного ресурса MS OneDrive и его офисных компонент WORD-online и Power Point-online в аудитории и в ходе внеаудиторных занятий – самоподготовки и групповых экскурсий на праздничные мероприятия столицы.

Цель разработки – создание элементов ИТ-поддержки формирования и развития у иностранных граждан, прибывших на обучение в российский университет, базовых компонент языковой, общекультурной и информационно-технологической коммуникативной компетентности.

Задачи. В задачи нашей работы входило определение и поиск путей решения комплекса проблем.

1. Формирование базовых навыков устного общения на русском языке как иностранном в бытовой и образовательно-профессиональной сферах – аудирование и говорение, чтение и письмо.

2. Формирование общекультурной компетентности общения в среде носителей русской культуры и языка.

3. Формирование основ толерантности по отношению к представителям иных культурных и этнических сообществ на основе ценностей университетской среды обучения.

4. Развитие образовательной ИТ-коммуникативной компетентности будущего студента и специалиста.

5. Разработка элементов инновационных педагогических технологий с элементами BYOD-методов на основе мобильного доступа в Интернет.

¹ BYOD – сокр. от англ. Bring Your Own Device.

Формулировка данного комплекса проблем позволила найти подходы к разработке способов их решения.

Методика. На наш взгляд, когда в современных условиях формирование толерантности на основе эффективных приемов межкультурной и межэтнической коммуникации участников образовательного процесса на начальном этапе обучения стало неотъемлемым компонентом школьного и вузовского образования, в основе этого процесса должна лежать схема совместного обучения по формуле «иностранцы + русские». Основной формой занятий на подготовительном факультете является аудиторная и самостоятельная работа студентов в полиэтнической группе. Однако для достижения полноценного результата при обучении РКИ недостаточно ограничиваться аудиторными занятиями, где студенты слышат русскую речь только из уст преподавателя. В качестве дополнения нами были использованы такие возможности внеаудиторной работы для формирования коммуникативной компетентности и развития речевых навыков иностранных студентов, как расширение представлений о культуре народов страны изучаемого языка путем посещения праздничных мероприятий, связанных с праздником навруз.

Анализируя возможности использования BYOD-технологий в организации и подготовке внеаудиторных мероприятий, мы пришли к выводу, что, в отличие от ситуации, которую можно было наблюдать еще 3–4 года назад, практически 100% обучающихся не только имеют стационарные компьютеры, но и достаточно хорошо оснащены средствами мобильной телекоммуникации. Это ноутбуки, нетбуки, мобильные телефоны, смартфоны, планшеты и таблетные гаджеты. Внедрение в образовательную практику использования собственных систем компьютерной коммуникации студентов с мобильным доступом в Интернет позволяет нам заметно раздвинуть рамки образовательной коммуникации всех участников образовательного процесса. Облачные инструменты реализовали вывод образовательной и культурной коммуникации в новое измерение, сделали общение независимым от времени и места нахождения преподавателя и студентов.

В этой связи особенно интересными и перспективными нам представляются возможности поднять на новый уровень место и роль внеаудиторной работы по формированию базовых коммуникативных компетентностей. В том числе и с элементами инновационных педагогических BYOD-технологий, ориентированных на организацию образовательной и культурной коммуникации в полиэтнических учебных группах. Для подготовки к участию в празднике студентам предлагается выполнить ряд подготовительных упражнений, прочитать и изучить текст по данной теме. Все необходимые материалы подготовлены преподавателем в форме электронного документа и размещены на облачном диске MS OneDrive. Это делает данный текст доступным для просмотра и скачивания при помощи личных гаджетов обучающихся в условиях произвольного хронотопа. Такая форма подготовки к внеаудиторному мероприятию значительно расширяет кругозор обучающихся, закрепляет у них навыки владения изученным на занятиях лексико-грамматическим материалом, а также формирует у иностранных студентов необходимые компоненты применения новых информационных технологий в обучении.

Прежде чем прочитать текст «Навруз», студенты должны выполнить предварительные задания, которые помогут им понять текст.

Предтекстовые задания

1. Переведите новые слова

Пшеница

Костёр

Сажать – посадить *что?*

Ветка

Скачки

Гадать – погадать

Выйти замуж за *кого?*

Символизировать *что?*

Ива	Гора
Лук	Подснежник
Стрелять (нсв) <i>из чего?</i> – из лука	Бой
Канат	Борьба
Перетягивать <i>что?</i> – канат	Голубь

2. Прочитайте новые глаголы и предложения с ними. Постарайтесь понять значения новых глаголов. В случае затруднения обращайтесь к словарю.

1. Загадать – загадывать *что?* – желание
Нужно загадать три желания.
2. Надеяться – понадеяться *на что?*
Люди надеются на исполнение желаний.
3. Жечь – сжечь *что?* – костры
(Я жгу, ты жжёшь, они жгут)
Вечером, после захода солнца, люди жгут костры.
4. Сажать – посадить *что?*
В эти дни сажают деревья.
5. Проводить – провести *что?* – день
Все семьи проводят этот день на природе.
6. Запускать – запустить *что?* – голубей *куда?* – в небо
Дети запускают голубей в небо.
7. Участвовать *в чём?* – в скачках
Мужчины участвуют в скачках на лошадях.
8. Собирать – собрать *что?* – цветы.
Подростки собирают в горах первые цветы – подснежники.
9. Бросать – бросить *что?* ботинок *через что?* – через голову
10. Делать – сделать по традиции, по обычаю.
В этот день по старой традиции на столе должно быть 7 продуктов, названия которых начинаются с буквы «с».

3. Запомните антонимы.

Восход солнца (утром) ≠ Заход солнца (вечером)

Прочитайте текст.

Навруз

В некоторых странах Востока, например в Таджикистане, Иране и Афганистане, отмечают праздник окончания зимы. Этот праздник называется Навруз или Новруз. В переводе с фарси «Навруз» означает новый день. Его празднуют 21-го марта в день весеннего равноденствия.

Если в России на Масленицу пекут блины, то основное блюдо Навруза – сумалак. Сумалак – это блюдо из пророщенной пшеницы. Перед тем как начать есть сумалак, нужно загадать три желания. Люди надеются, что эти желания исполнятся в течение года. Вечером, после захода солнца, люди жгут костры, прыгают через них, поют песни, танцуют. В эти дни все люди помогают друг другу, прощают обиды. По старой традиции в эти дни сажают деревья.

Очень важно, чтобы на праздничном столе были сладости и пища из семи продуктов, начинающихся на букву «с» (хафт – син).

Символические продукты следующие:

1. **Сабзи** (ростки пшеницы) означают возрождение природы.
2. **Сумалак** символизирует начало новой жизни.
3. **Себ** (яблоко) символизирует здоровье и красоту.
4. **Сенджед** (облепиха) означает любовь.

5. **Сир** (чеснок) символизирует медицину, здоровье.

6. **Сумак** (ягода) олицетворяет восход солнца, победу и добро.

7. **Серке** (уксус) олицетворяет долголетие и терпение.

В Иране Навруз празднуют 13 дней. Люди встречают Навруз и ходят в гости друг к другу. Последний, тринадцатый день называется «Сизда-бедар», что переводится как «тринадцатое вне дома». Все семьи проводят этот день на природе. Символ праздника – букет из цветущих веток ивы.

В Таджикистане дети и подростки собирают в горах первые цветы-подснежники и дарят их людям. Эта традиция называется «гулгардони», что переводится как «ходить по домам с цветами». Во время праздника проходят соревнования по национальной борьбе, по стрельбе из лука, по перетягиванию каната и другие. Люди с удовольствием смотрят петушинные бои, а дети запускают голубей в небо. Мужчины участвуют в скачках на лошадях. Девушки во время Навруза гадают. Они бросают через голову ботинок и по его направлению определяют, будут они жить в родительском доме или выйдут замуж и переедут в дом мужа. В настоящее время Навруз в Таджикистане отмечается не только как национальный, но и как государственный праздник. Навруз отмечают пять дней, которые являются выходными.

Послетекстовые задания

1. Ответьте на вопросы.

- 1) Когда на Востоке отмечают окончание зимы?
- 2) Как называется этот праздник?
- 3) Что является основным блюдом Навруза?
- 4) Как люди отмечают Навруз?
- 5) Что символизируют семь блюд на столе?
- 6) Сколько дней в Иране празднуют Навруз?
- 7) Как отмечают Навруз в Таджикистане?

2. Составьте словосочетания.

петушиный	пшеница
праздничный	бой
родительский	стол
пророшенная	дом
весенний	равноденствие
выпускать	голуби
перетягивание	канат

3. Скажите по-другому.

1. Сумалак олицетворяет начало новой жизни.
2. Себ (яблоко) означает здоровье и красоту.
3. Серке (уксус) символизирует долголетие и терпение.

Прочитав этот текст, поработав над заданиями, студенты-иностранцы сравнивают культуру России и восточных стран, находят общие исторические корни, делают выводы, что мы все едины.

Празднование восточного нового года «Навруз» происходит каждый год 21 марта в Москве в концертном зале «Россия». Концерт организуется национальными диаспорами при поддержке Правительства Москвы. Каждый год этот концерт посещают иностранные студенты подготовительного факультета РУДН. Для многих из них навруз является главным национальным праздником.

Цель посещения состоит в том, чтобы создать для участников условия для полноценного общения, смоделировать такие ситуации, в которых формируется умение ценить свою и чужую работу, испытывать радость от совместного труда и творчества.

На подобных мероприятиях можно увидеть, как постепенно приходит понимание того, что мы – разные, но мы – представители одного мира, одной планеты, и нам всем надо сотрудничать, искать пути взаимопонимания. Легче понять культуру другого народа, когда видишь ее своими глазами.

Иностранцы очень хорошо понимали суть праздника, так как они до мероприятия имели возможность ознакомиться с текстом о наврузе, который был размещен на облачном ресурсе MS OneDrive. В ходе такого рода внеаудиторных мероприятий студенты-иностранцы в неофициальной обстановке не только более эффективно изучают русский язык, но и учатся активному сотрудничеству друг с другом, усваивают навыки толерантного поведения и общения.

Внеаудиторная работа с элементами BYOD-технологий более продуктивно развивает еще и творческие способности учащихся, побуждает их к конструктивному диалогу с русской культурой, традицией, способствует взаимообогащению культур и воспитанию толерантности и уважительного отношения представителей разных национальностей друг к другу. Такая деятельность открывает широкие возможности для формирования мировоззрения студентов и даёт новые возможности для самообразования ребят, помогает направить интеллектуальные способности студентов и их творческую энергию в нужное русло.

Литература

1. Исмаилова Х.Э, Дёминова О.К. Праздники и традиции народов разных стран. М.:РУДН, 2013.
2. Юдина Н.А. Энциклопедия русских обычаев. М.: Вече, 2004.

Куриленко В.Б., канд. пед. наук, доцент
viktoria101961@mail.ru

Румянцева Н.М., д-р пед. наук, профессор
natrum1@yandex.ru

Юрова Ю.В., канд. пед. наук, доцент
julia2042@list.ru

Россия, Российский университет дружбы народов
Kurilenko V.B., PhD in Pedagogy, Assistant Professor
Rumyantseva N.M., Dr. (Pedagogy), Professor
Yurova Y.V., PhD in Pedagogy, Assistant Professor
Russia, Peoples' Friendship University of Russia

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ И УЧЕБНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

ACADEMIC, SOCIAL AND CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS AT PRE-UNIVERSITY STAGE OF EDUCATION

Аннотация

Статья посвящена проблемам адаптации иностранных студентов и организации учебного процесса при обучении русскому языку как иностранному на довузовском этапе.

Abstract

The article is devoted to the problems of adaptation of foreign students and organization of the process of teaching Russian as a foreign language at the pre-university stage of education.

Ключевые слова: довузовский этап обучения, учебная адаптация, лингвосоциокультурная адаптация, образовательная среда, межкультурная коммуникация.

Keywords: pre-university stage of education, linguistic, social, cultural, academic adaptation, educational environment, intercultural communication.

В настоящее время главной целью лингвокультурного образования иностранных учащихся на довузовском этапе является их всесторонняя подготовка к активной учебной деятельности в русскоязычной среде российского высшего учебного заведения. Иностранный учащийся, завершивший обучение по этой программе, должен: а) владеть русским языком в объёме, обеспечивающем возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке, успешно общаться в социально-культурной, учебно-научной и учебно-профессиональной сферах; б) владеть системой предметных знаний, необходимых для продолжения образования в российском вузе; в) быть психологически готовым к учебной деятельности в условиях новой для него социально-культурной среды. Особенностью довузовской подготовки иностранных студентов как педагогической системы является обучение на неродном языке учащихся, параллельно овладевающих языком обучения, ориентированных на определённую профессиональную область и имеющих национально-специфический опыт учебной деятельности, в условиях интенсивной социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия. Таким образом, в общем виде цель довузовского этапа обучения можно сформулировать следующим образом: сформировать коммуникативную компетенцию учащихся в объёме, достаточном для осуществления учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде. Данная цель является комплексной и включает в себя три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: языковой, общенаучный (общепрофессиональный), адаптационный.

Для нормального функционирования данной педагогической системы необходимо полноценное развитие каждого из перечисленных компонентов, а также их обязательное взаимодействие. Первоначально, как известно, при подготовке иностранных учащихся на подготовительных факультетах основное внимание уделяется вопросу координации языкового и общенаучного компонентов. Языковой компонент включает обучение русскому языку 1) как средству общения (нейтральный стиль речи) и 2) как средству овладения научными дисциплинами (научный стиль речи). Общенаучный компонент довузовской подготовки подразумевает обучение иностранцев общеобразовательным дисциплинам с целью приведения уровня их подготовки в соответствие с уровнем подготовленности выпускников российских общеобразовательных школ.

Современные исследователи определяют процесс адаптации иностранного учащегося в российской высшей школе как целостную систему, включающую, с одной стороны, его активное приспособление к новой системе обучения на неродном языке в неродной материальной и социокультурной среде, а с другой – определённое изменение самой среды в соответствии с потребностями и особенностями учащегося. Можно выделить следующие виды (направления) адаптации иностранных учащихся, которые отражают взаимосвязь ее объекта с различными типами окружающей среды: природной, образовательной, социокультурной, сферой межличностного общения, а также сферой быта и досуга:

1) *физиологическая адаптация* означает процесс приспособления человеческого организма к изменившимся физическим условиям жизнедеятельности. Особое значение этот вид адаптации имеет для иностранных студентов на начальном этапе их пребывания в новой стране, когда они вынуждены привыкать к новому климату, временному поясу, режиму двигательной активности, питанию и т. д. В физиологической адаптации

выделяют две стадии – срочную и долговременную. Срочная стадия обеспечивается существующими в человеческом организме механизмами мобилизации резервных сил. Во время долгосрочной стадии ресурсное обеспечение взаимодействия систем организма переходит в качественно новое устойчивое состояние. Здоровье и болезнь (заболеваемость) являются существенными характеристиками состояния человека. Оба эти состояния связаны с адаптацией человека. Большое влияние на психофизиологическое состояние иностранных студентов оказывают эмоциональные контакты, связанные с формированием определенного уровня удовлетворенности взаимоотношениями в учебной группе и своей позицией в ней. Они проявляются в установлении взаимоотношений со студентами и преподавателями. Проблема физиологической адаптации влияет на эффективность обучения самым непосредственным образом, поскольку болезни и связанные с ними пропуски занятий мешают учащимся в полной мере освоить учебную программу;

2) *учебная адаптация* – в самом общем виде это приспособление учащегося к условиям, необходимым для осуществления учебно-воспитательного процесса. Учебная адаптация означает приспособление иностранных студентов к особенностям организации учебного процесса в российском вузе: иной системе обучения, ее новым формам и методам, межнациональному составу групп, психологической несовместимости, которая порой в них наблюдается, необходимости усвоения большого объема информации на неродном языке, формированию качественно новых знаний, умений. Идет процесс вхождения человека в учебную среду, усвоение ее норм, требований, ценностей. Учебная адаптация является одной из составляющих адаптационного процесса наряду с физиологической, бытовой и другими, поскольку в данном случае речь идет об одном объекте адаптации – иностранном учащемся, но разных адаптационных воздействиях образовательной среды (учебном, личностном, бытовом и т. д.). Основными направлениями учебной адаптации иностранных учащихся являются: а) учебно-организационное, которое включает знакомство с формами учебных занятий, предусмотренных учебными планами, с организацией проведения занятий, а также с системой контроля выполнения учебного плана и принятой в российских вузах системой оценки знаний учащихся; б) учебно-методическое – включает освоение учащимися содержания учебных дисциплин, знакомство с методическим обеспечением процесса обучения, привыкание к традиционным для российской системы образования методикам преподавания и контроля; в) социально-ролевое – представляет собой овладение иностранными гражданами социальными нормами и требованиями, предъявляемыми высшим учебным заведением к студентам. В процессе социально-ролевой адаптации учащийся вступает в определённые отношения, во-первых, с преподавателем, администрацией и, во-вторых, с другими учащимися, со студенческим коллективом;

3) *языковая адаптация* предполагает вхождение в русскую языковую среду, т. е. овладение русским языком в объеме, необходимом для реализации коммуникативных потребностей в учебно-научной, учебно-профессиональной, социально-бытовой и социально-культурной сферах общения;

4) *бытовая адаптация* – это процесс приспособления к условиям принимающей стороны, которые связаны, с одной стороны, с питанием, одеждой, проживанием, сферой услуг, и с другой – с досугом иностранных учащихся;

5) *межкультурная адаптация* – психологическое и социальное приспособление человека к новой национальной культуре, традициям, образу жизни и поведению, в ходе которого согласовываются нормы и требования участников межкультурного взаимодействия. Межкультурная адаптация предполагает включение иностранных граждан в социокультурную среду российского общества – овладение языком, ознакомление с

традициями, обычаями, правилами поведения, специфическими чертами российской культуры.

В научной литературе для описания данного явления встречаются несколько близких по содержанию терминов, определяющих этот вид адаптации: социокультурная, этнокультурная, межэтническая, аккультурация. В основании социокультурной адаптации лежат социокультурные различия, то есть различия в распределении и доступности духовных благ и услуг, в уровне их потребления, в характере и содержании культурной деятельности, степени активности субъекта в социокультурном взаимодействии. Внутренним источником социокультурной адаптации является несоответствие освоенных, привычных форм и способов культурной деятельности новым потребностям и возможностям адаптантов в условиях изменившейся социокультурной среды. Таким образом, объектом социокультурной адаптации необязательно является человек иной национальности, речь идёт, скорее, о представителях одной нации, но различных социальных групп. Поэтому, когда речь идёт о проблемах, связанных с межэтническими контактами и взаимодействием с новой этнической культурой, правильнее использовать термины «межкультурная (межэтническая, этнокультурная) адаптация», а термин «социокультурный» использовать в отношении среды, в которую попадает иностранный учащийся. Этнокультурная адаптация понимается как психологическое и социальное приспособление людей к новой культуре, «чужим» национальным традициям, образу жизни и поведению, в ходе которых согласовываются нормы и требования участников межэтнического взаимодействия. Ее результаты зависят от личностных переменных, событий жизни и социальной поддержки, а также от знания культуры, степени включенности в контакты межгрупповых установок. Понятие межкультурной адаптации близко коррелирует с понятием «межкультурная компетенция», которая формируется у иностранного учащегося в процессе социализации в новой культурной среде. Необходимо отметить, что все виды адаптации учащихся на довузовском этапе протекают одновременно и являются барьером как в познавательной и коммуникативной деятельности, так и в их общественной жизни. Все они сопряжены с затратами интеллектуальных, психических, физических сил, в силу чего являются серьезным препятствием в освоении учебной программы.

Процесс межкультурного взаимодействия есть процесс социального общения и взаимодействия людей, являющихся носителями отличающихся друг от друга ценностей, стереотипов и поведенческих норм, при котором происходит обмен информацией. С первых дней пребывания в России учащиеся вынуждены включаться во взаимодействие с представителями различных социальных групп российского общества в разных сферах новой для них социальной системы, а также с представителями других этносов. Иностранному студенту необходимо освоить целую систему прав, обязанностей и социальных норм, потому что он включается в сложные и многообразные социальные отношения и занимает множество социальных позиций. Следует заметить, что, как и все люди, попавшие в непривычную обстановку, иностранные учащиеся, оказавшись далеко от родины, семьи и друзей, острее и болезненнее ощущают отношение к себе со стороны окружающих их людей. А поскольку у них ограничен круг общения, особенно большое значение имеет отношение к ним тех людей, с которыми они вступают в непосредственные межличностные контакты, – сотрудников деканатов, российских и иностранных студентов, преподавателей. Кроме того, все социальные институты новой для обучающихся социальной среды представлены именно через людей, поэтому иностранным студентам свойственна персонификация определенных сфер российской действительности через представителей соответствующих социальных групп, тех, которые в наибольшей степени презентируют в сознании иностранных учащихся данные сферы. Защитный стиль поведения представляет собой достаточно активное и агрессивное по-

ведение, в основе которого лежит ощущение того, что ценности и обычаи чужой культуры представляют угрозу привычному порядку вещей и мировоззренческим устоям. Реализуется оно, как правило, в утверждении собственного культурного превосходства. Межкультурные различия отчетливо фиксируются в виде негативных стереотипов другой культуры. Все люди оказываются разделенными по признаку «мы» – правильные, культурные, рациональные (или духовные) – и «они» – полная противоположность. Набор характерных черт, ролей, способностей, интересов, личных качеств приписывают при этом всем (или подавляющему большинству) членам стереотипной группы и каждому из них в отдельности.

Опыт показывает, что знания и умения социокультурного и социолингвистического характера при отсутствии комплексного подхода не складываются в стройную систему и являются недостаточными. В частности, иностранные учащиеся на довузовском этапе не знакомы со многими русскими реалиями, не владеют безэквивалентной и фоновой лексикой, вводить которую на аудиторных занятиях не хватает учебного времени. Они также слабо ориентируются в особенностях общения между людьми в зависимости от возраста, пола, социальной роли и других социолингвистических переменных. В этой связи нам видится целесообразным уделять особое внимание лингвосоциокультурной адаптации иностранных учащихся именно на довузовском этапе обучения, которую мы понимаем как сложный процесс привыкания и приспособления личности к новой социокультурной среде посредством русского языка и в процессе его изучения, через изучение фактов и явлений русской культуры с целью адекватной реализации различных социальных ролей в социально-бытовой, учебно-профессиональной, социокультурной и общественно-политической сферах общения.

Для успешной адаптации иностранных учащихся необходима целостная система методически обоснованных мероприятий, реализуемых как на занятиях по русскому языку и специальным дисциплинам, так и во внеучебное время. В Российском университете дружбы народов, одном из ведущих международно-ориентированных вузов России, имеющем более чем полувековой опыт культурно-языкового образования иностранных специалистов, создана эффективная система учебной и социокультурной адаптации студентов-иностранцев на довузовском этапе. Проблемы учебной и социокультурной адаптации разрабатываются в диссертационных исследованиях [2], научных статьях [3]. Большим потенциалом в области социокультурной адаптации иностранных студентов обладают внеучебные мероприятия с социокультурной доминантой, которые проводят преподаватели русского языка как иностранного и органы студенческого самоуправления. В процессе подготовки к этим мероприятиям иностранцы усваивают языковой, речевой, коммуникативный, лингвокультурологический и лингвострановедческий материал, выходящий за рамки учебной программы по русскому языку. Участвуя в этих мероприятиях, иностранные студенты знакомятся с культурой и историей России, правилами русского речевого и поведенческого этикета. Это участие личностно опосредовано, ярко выраженная эмоциональная составляющая этой работы позволяет эффективно развивать умения общения на русском языке, способствует формированию вторичной лингвокультурной личности, принимающей культурные, исторические ценности русского народа. К перспективным инициативам можно также отнести проект «Студент-наставник». Студенты старших курсов (наставники) «берут шефство» над иностранными студентами, которые только что приехали в Россию: проводят совместные мероприятия, помогают в решении академических и социально-бытовых проблем. Общение происходит на русском языке, поэтому в ходе межкультурного взаимодействия со сверстниками иностранцы быстрее и легче осваиваются в новой для них лингвокультурной среде. Как показывают исследования, большие трудности вызы-

вает адаптация к условиям учебно-административного общения в российском вузе. Для решения этой методической задачи в Российском университете дружбы народов разработан аудиовизуальный учебно-методический комплекс «Диалоги на языке дружбы» [1], который позволяет подготовить студентов к общению во всех актуальных для них ситуациях социально-административной коммуникации.

Таким образом, как мы видим, задачи социокультурной и учебной адаптации иностранных студентов на довузовском этапе можно решить только средствами комплексной, многоаспектной, многогранной системы, базирующейся, с одной стороны, на серьезном методологическом фундаменте, с другой – на постоянном детальном анализе и коррекции практической деятельности в этом направлении. Как показывают исследования, решения, предлагаемые методистами Российского университета дружбы народов, позволяют существенно оптимизировать работу в этом направлении и тем самым повысить качество обучения иностранных студентов специальности на русском языке.

Литература

1. Балыхина Т.М., Гиринская Л.В., Гусева И.С. и др. Диалоги на языке дружбы. М.: РУДН, 2010.
2. Румянцева Н.М., Юрова Ю.В. К проблеме оптимизации межкультурного взаимодействия при обучении РКИ (дovuзовский этап) // Вестник РУДН. Сер.: Вопросы образования. Языки и специальность. 2015. № 1. С. 50–54.
3. Юрова Ю.В. Инновационные лингводидактические аспекты адаптационной самостоятельной работы: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.

Латыева Е.В., канд. филол. наук, доцент
latel@yandex.ru

*Россия, Московский государственный институт международных отношений
(Университет) МИД РФ*

Latyeva E.V., PhD in Philology, Assistant Professor
*Russia, Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry
of Foreign Affairs of Russia*

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ПОЛИЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

SPECIFIC FEATURES OF THE TEACHING OF THE COURSE «RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH» FOR MULTILINGUAL AUDIENCE

Аннотация

В статье идет речь об особенностях изложения курса «Русский язык и культура речи» в полиязычной аудитории. Рассматриваются приемы и методы практического овладения нормами устной и письменной речи.

Abstract

This article deals with some peculiarities of the presentation of the course «Russian language and culture of speech» for multilingual audience. It also presents techniques and methods of practical acquaintance with standards of oral and written speech.

Ключевые слова: иностранные учащиеся; речевые нормы; беседы-полилоги; письменная речь.
Keywords: foreign students; speech standards; polylogues; written speech.

Предмет «Русский язык и культура речи» входит в обязательный минимум подготовки бакалавров факультета международных отношений МГИМО и изучается первокурсниками в течение семестра.

Изучение этого курса направлено на формирование общекультурных, коммуникативных и профессиональных компетенций будущих специалистов-международников. С этим связана многоплановость задач, стоящих перед преподавателем, который работает с российскими студентами, недавними выпускниками средней школы, сдавшими Единый государственный экзамен по русскому языку:

- 1) поднять практическую грамотность студентов;
- 2) познакомить с теоретическими понятиями в пределах, необходимых будущему переводчику;
- 3) научить комплексно анализировать тексты разных стилей;
- 4) дать понятие о литературной языковой норме.

Наряду с обычными группами студентов из России, ежегодно на факультете формируется полиязычная академическая группа, в которую входят студенты-иностранцы, изучающие русский язык как первый иностранный. Разумеется, выполнить все перечисленные задачи в такой аудитории не представляется возможным.

В статье речь пойдет об особенностях работы в полиязыковых группах и способах преодоления трудностей, с которыми сталкиваются как студенты, так и преподаватели, ведущие курс «Русский язык и культура речи».

Главная трудность работы в полиязыковых группах – это *смешанный состав учащихся и разный уровень подготовки*. Так, в этом учебном году в состав академической группы входил 31 студент из 16 стран: это постсоветское пространство (Киргизия, Узбекистан, Азербайджан, Таджикистан, Армения, Молдова, Украина); страны Европы: Чехия, Польша, Франция; Юго-Восточная Азия: Китай, Вьетнам, КНДР и Южная Корея, а также Сирия и Афганистан. Учащиеся владеют русским языком в разной степени. Есть студенты, которые изучали русский только один год и не имели языковой практики, но есть и те, кто учился в школах с преподаванием русского языка, кто в семье говорит по-русски.

Безусловно, многие преподаватели сталкиваются с подобной проблемой в ходе изложения программного материала по различным предметам. Нам близка позиция белорусской коллеги по поводу преподавания различных филологических дисциплин в полиязыковых группах: «...нужно корректировать материал лекционных и семинарских занятий, внимательно относиться к отбору методов и приемов обучения, включать языковые факты, которые будут интересны студентам разных национальностей, а также ориентироваться на принцип культуросообразности» [1: 142].

Безусловно, требуется некоторая адаптация стандартной программы этого курса к возможностям студента-иностранца. В полиязычной группе преподаватель вынужден исключить работу над орфографическими правилами и пунктуацией, а также глубокое изучение теории, в то же время приходится добавлять другие аспекты, учитывая просьбы студентов и реальное состояние владения языком. Отметим, что достаточно трудно отобрать материал интересный, нужный для будущей профессиональной деятельности и, что немаловажно, понятный каждому студенту в группе.

Что можно сделать в тесных рамках короткого курса? Как показывает опыт, самым полезным и насущно необходимым для иностранного студента-первокурсника является практическое *овладение нормами* литературного языка, *расширение словарного*

запаса и развитие устной и письменной речи (коллективные беседы-полилоги и письменные работы в аудитории).

Как строятся занятия и какой принцип лежит в основе освоения программного материала?

К сожалению, теоретический материал, изложенный в учебниках, рекомендованных министерством образования и рассчитанных на российских студентов [2], а также пособия, разработанные преподавателями кафедры русского языка и литературы [3], мало помогают в группах иностранцев: тексты и практические задания требуют такого количества комментариев, что их ценность стремится к нулю.

Поэтому особое внимание уделялось не подробному изучению норм на всех языковых уровнях, а разбору специально отобранных «ошибкоопасных» языковых случаев. Для работы нами было взято всего 232 лексико-грамматических единицы с характерными трудностями, в которых традиционно допускаются ошибки, и не только иностранцами. Использовался принцип систематической подачи фиксированного материала малыми «порциями» (в одно занятие от пяти до десяти единиц по каждому разделу: орфоэпия, лексика, грамматика) с установкой на запоминание. Слова или словосочетания медленно записываются на доске, переносятся в тетради (специальные мини-словарики), дается подробное объяснение значения слов и, если необходимо, их происхождение. Далее этот материал закрепляется с помощью таких приемов, как чтение вслух, хором и поодиночке, ответы на вопросы преподавателя, составление своих примеров, придумывание вопросов однокурсникам, выполнение творческих заданий. Впоследствии изученный материал включается в контрольные работы.

Приведем выборочно некоторые примеры заданий и вопросов, иллюстрирующие наш метод работы.

1. Практическое овладение нормами русского языка.

Орфоэпия

– отрабатывается правильное ударение и произношение (орфоэпический словарь): юриСКонсульт, МЮзикл, НЮанс, апострОф, вероисповЕдание.

- *Чем юрист отличается от юрисконсультанта? В чем сходство в значении и произношении этих слов и в чем различие?*

- *В Москве есть ресторан, который называется «Мьюзик Холл». Как вы думаете, чем можно объяснить такое написание? Считаете ли вы допустимым публичное использование слов с ошибками?*

Лексика

– отрабатывается выбор нужного слова из паронимической пары (словарик паронимов): невежа – невежда, Одеть – НАдеть, дружеСКИЙ – дружествЕННЫЙ, ПОДпись – РОСпись.

- *Расскажите, как встретились невежа с невеждой.*
- *Объясните фразу: Одеть Надежду, надеть одежду.*
- *Кого можно одеть? Другого (ребенка, старика, больного). А куклу? Что можно надеть? Одежду. Что еще можно надеть? А обувь? А кольцо? А очки?*

– отрабатываются понятия «плеоназм», «тавтология»: свободная вакансия, спросить вопрос, май месяц, CD-диск, IT-технологии, sms-сообщения.

- *Что неправильно в этих словосочетаниях?*
- *Какое слово в каждом примере лишнее? Почему? Добавляет ли оно что-то новое к другому слову или дублирует его?*

- *Что означают сокращения: CD? IT? sms? Как нужно употреблять эти слова?*

Грамматика

– отрабатываются трудные случаи формообразования существительных, числительных, глаголов (морфологические таблицы).

- *Подумайте, от чего зависит выбор формы имени числительного: двое студентов – две студентки; оба листа – оба письма – обе страницы?*

- *Почему глаголы победить, убедить, ощутить, дудеть называют «недостаточными»? Чего им не хватает? Попробуйте образовать от них форму I лица единственного числа будущего времени. Почему это невозможно? Что мешает?*

2. Расширение словарного запаса.

Семантика

– выясняется и комментируется значение широкого круга слов, необходимых студентам для понимания содержания лекций по разным предметам (главным образом, книжная и нейтральная лексика), составляется толковый словарик. Приводятся лаковые дефиниции: мораторий – отсрочка исполнения, ностальгия – тоска по родине, карт-бланш – неограниченные полномочия, дилер – тот, кто перепродает.

- *В лекции по какому предмету можно услышать слово «мораторий»? В каком контексте оно употребляется? Придумайте несколько предложений с этим словом.*

- *Прослушайте стихотворение Марины Цветаевой «Тоска по родине» (читаются фрагменты). Какие чувства оно у вас вызвало? Какой образ напоминает поэту о родине? А какие ассоциации вызывает у вас в памяти родная страна?*

3. Развитие устной речи.

Беседы-полилоги

В течение семестра в группе обсуждались актуальные вопросы, связанные с языком и современной культурой речи. Наибольший интерес вызвали следующие темы: «Что такое культура речи?», «Что такое мировой и государственный язык?», «Какие беды грозят русскому языку?», «Какие беды грозят моему родному языку?», «Что такое нормы речи и для чего они нужны?», «Опасен ли жаргон для языка?».

Первая проблема, которая обсуждалась в группе: «Каково состояние русского языка в моей стране?». На этот вопрос готовит ответ каждый студент, в результате чего складывается общая широкая картина, достаточно адекватно отражающая противоречивую современную ситуацию с положением русского языка в разных странах. Студенты делятся наблюдениями, приводят конкретные примеры восприятия русского языка, высказывают свое отношение к сложившейся ситуации, делают прогнозы.

В частности, студент из Таджикистана отмечает: «Русский язык на севере изучается более прогрессивно. Если прогуляться в центре столицы, то немало услышите русской речи. В общем, русский язык высоко ценится в нашей стране, потому что почти половина общества находится в России. В остальных округах и пригородах народ даже не имеет представления». Об этом же рассказывает студентка из горной таджикской деревни (родной язык у нее – памирский). Школьный учитель пытался читать в классе книги на русском языке, вести уроки по-русски, но ученики просили его: «Не говорите на этом языке, мы его не понимаем и не хотим».

Более оптимистичная ситуация, по словам азербайджанского студента, сложилась в его стране. Он так описывает положение русского языка в республике: «В Азербайджане русский язык не имеет официального статуса, хотя имеет большую популярность среди населения в качестве разговорного. Больше всего на этом языке разговаривают в столице страны. В районах и селах этот язык не так уж много используется. В Азербайджане имеется более 300 школ с преподаванием на русском языке. И ежегодно из русского сектора в университеты поступает более восьми тысяч абитуриентов. Этот язык в Азербайджане, по моему мнению, имеет тенденцию увеличения количества носителей».

4. Развитие письменной речи.

Письменные работы

Параллельно с устным обсуждением проблем культуры речи в группе для выработки навыков письменной речи регулярно проводились и аудиторские работы в форме *кратких ответов на вопрос*. Приведем некоторые ответы студентов на традиционный вопрос: «Почему я изучаю русский язык?». Мотивация к изучению русского языка сводится главным образом к трем основным моментам.

Прагматический: «нам, как международникам, необходимо владеть русским языком», «студенты МГИМО могут получить престижность дипломов, что обеспечит хорошую работу и зарплату», «я из Армении. Армения связана с Россией уже 300 лет. Три миллиона армян сейчас живут в России. Россия главный стратегический партнер для моей страны, и как-то бессмысленно быть дипломатом в Армении и не знать русский язык: у тебя не будет карьерного роста», «кто знает русский язык в совершенстве, с его нюансами, тот человек очень умный, грамотный. И ему будут открыты все двери почти везде».

Культурный: «Русский язык – способ понятия русской культуры. И мне это очень интересно», «я сильно учил и старался хорошо владеть языком. У нас дома есть много книг на русском, и я очень хотел читать эти книги и уметь говорить», «хочу познать всю глубину и красоту России», «Лермонтов, Пушкин, Толстой, Достоевский написали свои труды на русском, и, по-моему, для образованного человека надо знать и читать их».

Эстетический: «Русский язык душевный, мягкий, глубокий, сложный, но очень красивый», «русский язык сложный, зато красивый и богатый», «по-моему, русский язык очень красивый и поэтический язык».

Некоторые итоги

В полиязычных группах как в капле воды отражаются все негативные культурно-языковые последствия тех социально-политических процессов, которые происходили на постсоветском пространстве и в Восточной Европе в последние два десятилетия.

Студенты из стран бывшего социалистического лагеря традиционно отмечают, что их бабушки и дедушки хорошо говорят по-русски, читают книги. А вот родители у многих (если они не дипломатические работники или сами не закончили российские вузы) языка уже не знают, хотя предпочитают, чтобы их дети учились в России. По нашим наблюдениям, лучше всего владеют как устной, так и письменной речью азербайджанцы и киргизы; китайцы, вьетнамцы и корейцы лучше пишут, чем говорят, украинские и молдавские студенты, а также поляки и чехи, наоборот, лучше говорят, чем пишут.

Тем не менее мотивация к изучению русского языка и культуры речи у студентов-международников достаточно высока, при этом следует отметить живой интерес учащихся к лексическим нормам, особенностям произношения, к этимологии и семантике слов. Эта тема вызвала особенно много вопросов. Охотно участвовали студенты в беседах, высказывая порой интересные мнения, постепенно приучаясь правильно формулировать свои мысли, слушать собеседников и соблюдать культуру дискуссии, что, безусловно, будет помогать им в дальнейшем обучении.

Литература

1. Камлевич Г.А. Организация обучения в полиязыковых группах (из опыта работы) // Текст. Язык. Человек: сб-к науч. тр.: в 2 ч. М.: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2015. С. 142–145.

2. Русский язык и культура речи: учебник для студентов вузов / под ред. проф. В.И. Максимова. М.: Гардарики, 2007.
3. Русский язык и культура речи: практикум / Г.Г. Арутюнов и др. М. МГИМО (У) МИД России, 2006.

Лёгочкина Е.Н., канд. пед. наук, доцент
mcst.bstu@mail.ru

*Белгородский государственный технологический университет
имени В.Г. Шухова*

Legochkina E.N., PhD in Pedagogy, Assistant Professor
Belgorod State Technological University after V.G. Shukhov

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ (РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ)

METHODICAL ORGANIZATION OF LEARNING MONOLOGIC SPEECH OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES (RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

Аннотация

Статья посвящена проблеме повышения эффективности обучения монологической речи студентов-нефилологов на базе языка специальности. Представлено описание комплексного подхода к обучению студентов-нефилологов умениям монологической речи в границах комбинированных речевых актов «чтение-говорение».

Abstract

This article is devoted to a problem of increase of learning efficiency of the monological speech of students – not philologists on the basis of specialty language. It was presented descriptions of an integrated approach to training of students – not philologists to abilities of the monological speech in limits of the combined speech acts "reading-speaking".

Ключевые слова: эффективность, монологическая речь, язык специальности, комбинированный речевой акт.

Keywords: efficiency, monological speech, specialty language, combined speech act.

Коммуникативные потребности студентов-нефилологов в чтении текстов по специальности не ограничиваются необходимостью понимания в том или ином объеме фактологической информации учебных текстов, но, как правило, предполагают устное воспроизведение полученных в результате рецепции знаний в форме монологических сообщений различных типов.

В процессе учебно-профессиональной деятельности перед студентами-нефилологами встают конкретные коммуникативные задачи, например, воспроизвести извлеченную из текста информацию – выступить на семинаре, построить самостоятельное высказывание, описать объект, явление, дать им характеристику, провести научное рассуждение при сдаче лабораторных и курсовых работ. Во всех этих речевых ситуациях студенты должны обладать способностью строить монологическое сообщение на основе полученной из текстов информации, то есть должны владеть речевыми умениями в комбинированных речевых актах «чтение-говорение».

Виды речевой деятельности, чтение и говорение, структурирующие комбинированные речевые акты, не являются автономными. Они выступают в единой комбинации; чтение как условие, то есть вид речи, в котором протекает исходная часть речевого акта, а говорение как цель – вид речевого общения, в форме которого реализуется финальная часть деятельности акта [1].

Таким образом, чтобы решать коммуникативные задачи, обучаемые должны владеть речевыми умениями в границах комбинированных речевых актов «чтение-говорение», сложных по составу и неоднородных по психофизиологической структуре составляющих речевых действий рецептивного и продуктивного характера. Совершенствование и развитие умений рецептивной переработки информации учебных текстов с целью создания на их основе монологических высказываний различных типов требует использования особых приемов обучения, особой обучающей модели.

При создании обучающей модели нами учитывались характеристики всех составляющих речевого акта: исходного информативного компонента (текста), вида чтения, формы монологического сообщения.

Прежде всего, следует вспомнить особенности монологического высказывания как формы речевой деятельности, структурные особенности и психолингвистические закономерности этой формы построения речи. При обучении монологической речи необходимо знание того, какие именно речевые умения и навыки должны быть сформированы у обучаемого. На процесс порождения монологического высказывания оказывает влияние целый ряд факторов, которые целесообразно учитывать при организации обучения этому виду речевой деятельности: степень, форма участия в подготовке и продуцировании монологического высказывания механизмов памяти, мышления, внимания, уровень сформированности речевых умений, необходимых для порождения монологического высказывания того или иного типа. Однако этим характеристики монологического сообщения не исчерпываются. Монологические высказывания по своим функциям и когнитивным характеристикам неодинаковы. Учебная работа по овладению ими как актами деятельности, формирование умений по их продуцированию, система упражнений не могут быть универсальными, а должны строго соотноситься с когнитивными особенностями порождения высказываний, с особой психологической природой отдельных их разновидностей.

Целесообразно в работе использовать классификацию типов монологических высказываний, предложенную профессором Д.И. Изаренковым [4], которая, с нашей точки зрения, наиболее четко отражает их существенные свойства. Д.И. Изаренков рассматривает процесс порождения монологических высказываний разных типов с точки зрения комплекса четырех основных различительных признаков, которыми являются: подготовленность / неподготовленность; самостоятельность / несамостоятельность содержания; самостоятельность / несамостоятельность формы; наличие / отсутствие установки на воспроизведение [5].

В качестве объекта и цели обучения студентов-нефилологов, на основе анализа коммуникативных задач, которые обучаемые выполняют в учебно-научной и учебно-профессиональной сферах общения, из 16 предложенных автором типов монологов могут быть выбраны наиболее часто встречающиеся для данного контингента.

При характеристике монологических сообщений особое внимание уделено вопросу о том, какие именно когнитивные механизмы задействованы в процессе порождения того или иного типа монолога. Исходя из этого формулируется перечень умений, которые необходимо выработать у обучаемых, чтобы они были в состоянии построить монологическое высказывание заданного типа.

Источником обучения монологической речи в условиях технического вуза служит научный текст. В качестве основы отбора и систематизации информативного мате-

риала используется метатемный подход [4]. Этот метод позволяет системно и последовательно представить материал для учебных текстов на основе аспектов рассмотрения изучаемых в специальных дисциплинах объектов технических знаний. Метатемный подход облегчает выделение и организацию текстового минимума, адекватно отражающего лингвистическое и экстралингвистическое содержание материала, и тем самым позволяет наиболее полно обеспечить коммуникативные потребности обучаемых в области избранной специальности.

Использование специальных текстов как единиц обучения монологическому высказыванию требует выявления и дидактически адекватного комплексного представления основных его функциональных и семантических составляющих на всех уровнях организации этой коммуникативной единицы.

Смысловая структура текста может выступать в качестве ориентировочной основы обучения. Умение анализировать монологический текст, понимая закономерность его построения, является одним из этапов выработки умений продуцирования монологических высказываний.

При этом умения, необходимые для понимания и осмысления текста, нами рассматриваются в единстве с умениями, необходимыми для порождения на их основе монологических высказываний, к ним относятся: анализ, сравнение, синтез, обобщение, абстрагирование, вычленение новой информации, ее идентификация и осмысление, компрессия и усечение и др.

Система упражнений по овладению умениями монологической речи в границах комбинированных речевых актов «чтение-говорение» формируется на пересечении двух линий системных связей. Первая линия связей отдельных звеньев системы упражнений определяется тем, что центром всего процесса обучения порождению и восприятию речи на уровне речевых актов и его финальным звеном выступает текст, следовательно, этапы проработки учебного материала прежде всего разграничиваются по отношению к фазе восприятия или продуцирования этого текста. Они могут либо предшествовать ей, либо следовать за ней. На этом основании в организации системы упражнений разграничивают три этапа: дотекстовый, текстовый, послетекстовый.

Вторая линия внутренних связей отдельных компонентов системы упражнений определяется психологическими факторами: речевые навыки и умения формируются не одноактно, их становление проходит через несколько последовательно сменяющих друг друга стадий, при этом каждая стадия на деятельностном уровне отличается особым набором формирующих ее разновидностей упражнений.

Конкретный набор упражнений в границах микросистем (по определенному типу акта) определяется типом речевого акта и стадией формирования отдельных навыков и умений.

Для обучения каждому из типов монологических высказываний предлагается своя система упражнений, и, в свою очередь, для каждого умения, необходимого для порождения монологического высказывания, предлагаются определенные упражнения.

В наборе упражнений и возможных вариантах формулировок заданий представлены основные действия и операции, совершаемые обучаемыми в процессе овладения умениями по построению монологического высказывания.

Систематизация упражнений проводится на основе трех различительных признаков: 1) доминирующее операционное содержание речевого действия, формируемое упражнением (действия на опознание, семантизацию, конструирование и т. д.); 2) единицы обучения (языковые, речевые, коммуникативные); 3) содержание интеллектуальной стороны речемыслительной деятельности при выполнении упражнения (имитативные, аналоговые, творческие).

Таким образом, предлагаемая обучающая модель содержит: описание рекомендуемого текстового материала, каталог умений, а также типы и разновидности упражнений, варианты формулировок заданий, направленных на выработку умений построения монологических высказываний в границах комбинированных речевых актов «чтение-говорение».

Эффективность обучения монологической речи студентов-нефилологов повышается и в большей мере отражает их коммуникативные потребности, если базируется на специальном комплексе упражнений, учитывающем характеристики всех составляющих речевого акта.

Литература

1. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Рус. яз., 1990.
2. Бабайлова А.Э. Логико-структурная организация учебного текста и ее влияние на эффективность обучения различным видам речевой деятельности // Научные труды МГПИИЯ. Вып. 121. 1977. С. 151.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М: Наука, 1981.
4. Изаренков Д.И. Метатемный подход к отбору и описанию предметного компонента коммуникативной компетенции // Основные тенденции в организации и содержании учебного процесса на начальном и среднем этапах (в условиях его прагматической ориентации). М.: РУДН, 1993. С. 47–48.
5. Изаренков Д.И. Аппарат упражнений в системном описании // Русский язык за рубежом. 1994. № 1. С. 53–58.

Лобанова Л.А., ст. преподаватель
lelmax@rambler.ru

Могилева И.Б., канд. филол. наук, доцент
mogilevairina@yandex.ru

*Россия, Московский государственный институт международных отношений
(Университет) МИД РФ*

Lobanova L.A., senior lecturer

Mogileva I.B., PhD in Philology, Assistant Professor

*Russia, Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry
of Foreign Affairs of Russia*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ И СРЕДНЕМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

FEATURES OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FOREIGN STUDENTS AT PRIMARY AND SECONDARY STAGES OF EDUCATION

Аннотация

В статье идет речь о проблемах формирования профессионально-языковой компетенции у студентов-иностранцев, обучающихся по специальности международные отношения. Авторы обращают свое внимание на особую значимость начального и среднего этапов обучения в дости-

жении данной цели и отводят важное место в обучении работе с газетными текстами, так как подготовка специалистов-международников невозможна без материалов СМИ.

Abstract

The article deals with problems of professional language formation competence of foreign students, studying in international relations. The authors pay attention to the special importance of the primary and secondary stages of education in achieving this goal and an importance of learning to work with newspaper texts, as international relations specialist training is impossible without the media materials.

Keywords: formation; professional language competence; medium and first phase; newspaper text; media materials.

Ключевые слова: формирование; профессионально-языковая компетенция; средний и начальный этап; газетный текст; материалы СМИ.

Одним из главных требований, предъявляемых к иностранным студентам, обучающимся в российских вузах, является овладение профессионально-языковой компетенцией, формирование которой служит предпосылкой для их дальнейшей успешной деятельности.

Профессионально-языковая компетенция является частью общей языковой компетенции, и её формирование происходит в течение всего периода обучения иностранных учащихся. Обучение языку специальности является важным аспектом в преподавании русского языка иностранцам, обучающимся в МГИМО.

Формирование профессиональной компетенции у студентов-международников базируется прежде всего на языке общественных и иностранных наук и начинается уже на начальном и среднем этапах, когда учащиеся должны овладеть основами языка специальности: терминами, определениями понятий, минимумом лексико-грамматических конструкций. Целью обучения является формирование у студентов языковых компетенций в тех видах и формах речевого общения, на которых базируется учебная деятельность при овладении специальными научными дисциплинами, то есть основная цель данного этапа – создание языковой базы у студентов-иностранцев для их активного участия в учебном процессе (работа на семинарах, написание курсовых работ, слушание и запись лекции).

Значение начального и среднего этапов трудно переоценить. Перед преподавателем стоит комплексная задача, которая формулируется как подготовка иностранцев к дальнейшему обучению по выбранному профилю.

Особенностью этого этапа является строгий отбор лексического и грамматического учебного материала, последовательность изложения которого определяется степенью его необходимости для решения той или иной задачи.

Надо отметить, что при обучении языку профессионального общения учебный материал должен соотноситься с языковым материалом, формирующим общую языковую компетенцию, а принцип подачи материала должен быть строго тематическим, соответствующим логике изложения специальных дисциплин.

При этом текст при обучении языку специальности играет главную роль. Он диктует порядок введения лексико-грамматического материала и степень содержательной значимости, то есть лексико-грамматический материал обслуживает текст, а не наоборот. Именно текст является стержнем, вокруг которого выстраивается весь остальной материал урока: словарь, лексико-грамматические конструкции и различные упражнения. Текст на этом этапе обучения является адаптированным, но сохраняющим внутреннюю структуру текста-оригинала. Надо заметить, что при составлении таких текстов существует ряд сложностей, обусловленных способом выражения в них мысли и её языковым оформлением. Это прежде всего, как отмечает Волгина, цепи рассужде-

ний и доказательств, строгая система логических суждений, причинно-следственные связи [2]. Такие тексты изобилуют причастными или деепричастными оборотами, отглагольными существительными (субстантивный характер текста), цепочками родительного падежа, конструкциями с десемантизированными глаголами, конструкциями с эксплицитными способами выражения логических отношений.

В таких текстах отсутствует эмоционально-экспрессивная окраска. Все это является особенностью научно-учебного текста и предопределяет методы работы с ним.

Подготовка будущих специалистов-международников невозможна без работы над материалами СМИ, которые являются не только источником информации о политических тенденциях, международных новостях, но и предоставляют возможность познакомиться с культурой России, стереотипами поведения русских людей. Повышение роли СМИ в социальной и речевой деятельности носителей языка отмечал А.Н. Богомолов [1]. СМИ становятся формой существования социально-речевой среды, средством отражения и формой существования социально-культурной действительности. Все это делает необходимым включение в содержание обучения русскому языку иностранных учащихся работы с материалами СМИ, в частности газетными. Эта работа вызывает значительные трудности у иностранных учащихся даже на продвинутом этапе, когда уже сформированы грамматическая и лексическая базы, дающие возможность свободно выражать свои мысли, излагать прочитанные тексты большого объема и различной тематики. Однако начинать работу с газетно-журнальными материалами необходимо уже в конце начального – начале среднего этапа, отбирая доступный учащемуся материал, хотя это вызывает определенные трудности, обусловленные тем, что общее значение синтаксических единиц не вытекает из составляющих смыслов отдельных слов. Трудностью является также разнообразие словообразовательных моделей, экспрессивно-оценочная лексика, использование многозначных слов, фразеологизмов, крылатых выражений, пословиц и поговорок, которые препятствуют адекватному восприятию текстов.

Для более полного понимания иностранцами газетного текста недостаточно только хорошего знания языка, большую роль играют экстралингвистические факторы. Учащиеся должны иметь элементарные представления об исторических событиях, о культуре России и о ее традициях. Овладение языком газеты является важным этапом в формировании языковой личности учащихся.

При чтении газеты необходимо провести анализ языковых единиц. Специальной работы требует лексика, понимание которой обусловлено фоновыми знаниями и которая вызывает у носителей языка определенные культурные аллюзии, непонятные представителям другой культуры. Хотя лексика является общеупотребительной вне ассоциативного ряда и может быть переведена, ее перевод не дает адекватного понимания. Поэтому необходимо знакомить учащихся с источниками ассоциаций (художественная литература, фильмы, спектакли и т. п.).

Особое внимание при работе с газетой следует уделять толкованию фразеологизмов. Для этой цели можно использовать упражнения, направленные на нахождение наиболее точного эквивалента, отражающего значение фразеологизма, на замену общеупотребительных слов и словосочетаний фразеологизмами. Кажется возможным предложить следующие задания:

1. Определите значение фразеологизма, выбрав наиболее точный эквивалент:
 - а) *Политическая система приказала долго жить (умереть; исчезнуть; разрушиться);*
 - б) *Правительство смотрело сквозь пальцы на действия полиции (не обращать внимания; смотреть издали; идеализировать; не видеть).*
2. Выберите подходящие по смыслу слова для создания фразеологизма:

а) Мы понимаем, в чей (сад; огород; лес) вы бросаете (камни; палки);

б) Я ни на минуту (не сомкнул; не закрыл) глаза;

в) Он гонится за двумя (собаками; зайцами; медведями).

3. Замените общеупотребительные слова и словосочетания фразеологизмами, выбрав из ряда предложенных:

а) Эти страны очень похожи друг на друга (как две капли воды; как два сапога пара);

б) Парламент очень добросовестно работает (работает спустя рукава; работает засучив рукава).

Таким образом, успешная учебно-познавательная деятельность на русском языке невозможна без освоения языка специальности, который является базой для формирования профессионально-языковой компетенции иностранных учащихся. Ориентированность на раннее введение учебно-профессионального языка позволит наилучшим образом подготовить студентов к учебной и профессиональной деятельности на русском языке.

Литература

1. Богомолов А.Н. Аутентичные материалы СМИ (телевизионная продукция как лингвокультурологическая составляющая обучения русскому языку иностранных учащихся). URL: <http://world.russianforall.ru/conf/index/php>. Богомолов А.Н.
2. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003.
3. Лобанова Л.А., Могилева И.Б. Особенности обучения языку профессионального общения на начальном этапе // Междунар. науч.-практ. семинар «Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории»: Сб. мат-лов. ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова, 22 мая 2014 г. М.: Ред.-изд. совет МОЦ МГУ, 2014. С. 70–72.

Лыткина О.И., канд. филол. наук, доцент
lytkinao@list.ru

Россия, Российский государственный социальный университет
Lytkina O.I., PhD in Philology, Associate Professor
Russia, Russian State Social University

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФРАЗЕОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

LINGO-METHODICAL ASPECT OF PHRASEOLOGY IN THE PRACTICE OF RUSSIAN AS A FOREIGN TEACHING

Аннотация

Статья посвящена проблемам изучения русской фразеологии иностранными учащимися. Для решения методических проблем и преодоления трудностей, возникающих в процессе изучения русского языка иностранными учащимися, предложено учитывать парадигматические отношения фразеологизмов, а также особенности их структуры.

Abstract

The article is devoted to the problem of Russian phraseology teaching by foreign pupils. For research of methodical questions it's suggested to analyze paradigmatical relations of phraseological locutions and its structural especial traits.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; фразеологические единицы; антонимы.
Keywords: Russian as a foreign language; phraseological units; antonyms.

Изучение фразеологических единиц, по общему мнению преподавателей РКИ, вызывает значительные затруднения у иностранных учащихся. Они вынуждены проделывать двойную, а иногда и тройную работу: понять лексическое значение слов, составляющих фразеологизм, вспомнить / вывести фразеологически связанное значение, невыводимое из значений слов-компонентов, запомнить / определить стилистическую окраску фразеологической единицы, сферу ее употребления [3]. В связи с этим следует отметить, что изучение фразеологических единиц возможно только на продвинутом этапе, когда учащиеся знакомы с лексической системой языка и его грамматикой.

Несмотря на серьезные трудности в изучении фразеологии, обращение к ней на уроках РКИ необходимо. И связано это в первую очередь не с тем, что фразеологизмы делают речь красивой, живой, эмоциональной, выразительной и т. п., а с ее национально-культурной спецификой. Во-первых, «система образов, закрепленных в фразеологическом составе языка, служит своего рода “нишей” для кумуляции мировидения и так или иначе связана с материальной, социальной или духовной культурной данной языковой общности» [5: 215]. Во-вторых, если фразеологизм обладает культурно-национальной спецификой, то он имеет свою знаковую организацию и свой способ указания на эту специфику. «Таким средством воплощения культурно-национальной специфики фразеологизмов служит образное основание (в том числе и включающее в себя культурно маркированные реалии), а способом указания на эту специфику является интерпретация образного основания в знаковом культурно-национальном “пространстве” данного языкового сообщества. Такого рода интерпретация и составляет содержание культурно-национальной коннотации» [5: 215]. В-третьих, «в языке закрепляются и фразеологизируются именно те образные выражения, которые ассоциируются с культурно-национальными эталонами, стереотипами, мифологемами и т. п. и которые при употреблении в речи воспроизводят характерный для той или иной лингвокультурной общности менталитет» [5: 233]. Таким образом, фразеологизмы выполняют коннотативно-культурологическую функцию, содержанием которой является «отношение, существующее между образно мотивированной формой языковой единиц и воплощенной в нее культурно значимой ассоциацией, значение которой постигается осознано или бессознательно в процессах интерпретации образного основания в “оснастке” культуры – в ее категориях, выраженных в концептах, эталонах, стереотипах и т. п.» [5: 233].

Знание культуры страны изучаемого языка – необходимое условие эффективной коммуникации. Прежде чем обучаемые могли освоить навыки работы с фразеологическими единицами, нужно создать у них определенный запас фразеологизмов, определить тот минимум, который является одним из средств построения эффективной коммуникации. Работа с фразеологическими единицами на занятиях РКИ предполагает несколько аспектов: культурологический, лексический, синтаксический, стилистический и др.

Начальный этап работы с фразеологическими единицами начинается с уяснения их значения, распределения их по тематическим группам. Эффективной признается работа по сопоставлению русской фразеологии с фразеологией родного языка. Таким образом лучше понимается не только русская культура, но и своя. Как известно, родная культура познается через сопоставление с чужой.

Изучение фразеологизмов рекомендуется в тесной связи с морфологией и синтаксисом. В этом случае фразеологические единицы могут стать прекрасным ма-

териалом, иллюстрирующим те или иные грамматические факты. Одним из наиболее продуктивных является ситуативное изучение фразеологизмов, когда преподаватель использует фразеологические единицы в непринужденной речи, в качестве ответа на вопрос, в характеристике ситуации или внешности человека, его поведения, в качестве темы для сочинения или другой письменной работы; при этом каждая ситуация обыгрывается и объясняется на жизненных примерах. Не менее эффективной считается работа с фразеологизмами в текстах различной стилистической принадлежности, поскольку наибольшую трудность для иностранных учащихся представляют не фразеологизмы с образной семантикой, возникшей как результат метафорического переосмысления действительности, а фразеологизмы с абстрактной семантикой типа *играть роль*, *иметь значение*, *произвести анализ* и т. п. В объяснении таких фразеологизмов помогает подбор синонимов, например: *иметь значение* – *значить*, *обозначать*, *произвести анализ* – *проанализировать* и т. д.

Однако любой подход не будет эффективным, если не придерживаться определенной системы в обучении. Практической работе с фразеологическими единицами должно предшествовать знакомство с теоретическим материалом. Преподаватель знакомит учащихся с понятием «фразеологизм», с соотношением фразеологизма со словом и словосочетанием, источниками появления фразеологизмов, существующими классификациями по типу семантической слитности, стилистической характеристике, происхождению, соотносительности с той или иной частью речи и др. Немаловажное значение имеет знакомство с парадигматическими отношениями фразеологизмов. Эффективной представляется работа по подбору фразеологических синонимов и антонимов. О последних мы хотели бы сказать более подробно и предложить структурную классификацию фразеологических антонимов.

По структуре фразеологические антонимы можно разделить на две группы. К первой группе (самой многочисленной) мы отнесли фразеологические антонимы, противоположность которых не мотивирована составляющими компонентами. Если проводить аналогию с лексическими антонимами, то данная группа будет соответствовать разнокорневым антонимам. Ср., например: *без задних ног* – *глаз не сомкнуть*; *болтать (молоть, трепать) языком* – *играть в молчанку*; *быть не в своей тарелке* – *как рыба в воде / в своей стихии*; *в мгновение ока* – *тянуть кота за хвост*; *в обрез* / *кот наплакал* – *невесть сколько / вагон и маленькая тележка*; *водить хлеб-соль* – *зуб иметь / держать зло / держать камень за пазухой*; *всем сердцем (душой)* – *держат камень за пазухой*; *встать на тропу войны* – *выкурить трубку мира*; *встречать (встретить) в штыки* – *встречать с распростертыми объятиями / встречать хлебом-солью*; *за тридевять земель / на краю света* – *рукой падать*; *клецами не вытацишь / воды в рот набрал / язык прилип к гортани / язык проглотить / нем как рыба / играть в молчанку* – *развязать (распустить) язык* и др.

Ко второй группе относятся фразеологизмы, антонимичность которых создается за счет противоположности их компонентов. Здесь можно выделить три подгруппы.

В первую подгруппу включаются фразеологизмы, антонимичность которых создается языковыми антонимами, входящими в структуру фразеологизмов, ср.:

а) антонимами-существительными: *бить отбой* – *бить тревогу*; *закадычный друг* – *заклятый враг*; *одержат победу* – *потерпеть поражение* и др.;

б) антонимами-прилагательными / местоимениями: *бедный* как *церковная мышь* – *богатый* как *крес*; *большая шишка* – *мелкая сошка*; *грубый пол* – *нежный пол*; *играть на своем поле* – *играть на чужом поле*; *легок на подъем* – *тяжел на подъем*; *с закрытыми глазами* – *с открытыми глазами*; *сильный пол* – *слабый пол* и др.

в) антонимами-наречиями: *язык хорошо подвешен* – *язык плохо подвешен* и др.

г) антонимами-глаголами: *возлагать (возложить) на плечи – сбросить с плеч; брать / взять в руки – выпускать / упустить из рук; вбивать / вбить в голову – выбивать / выбить из головы; вводить / ввести в заблуждение – вывести из заблуждения; входить / войти в (свою) колею – выбить из колеи; воспрянуть духом – пасть / упасть духом; выходить / выйти из себя – приходить / прийти в себя; давать / дать слово – брать / взять слово; держать в голове – выбросить / выкинуть из головы; держать язык за зубами / держать язык на привязи – развязать (распустить) язык; держать / сдерживать слово – нарушать / нарушить слово; заварить кашу – расхлебывать кашу; заходить / зайти в тупик – выходить / выйти из тупика; закручивать / закрутить гайку / гайки – ослаблять / ослабить гайку / гайки; звезда взошла – звезда закатилась и др.*

Как показывает материал, большую часть среди фразеологических антонимов первой подгруппы составляют такие, антонимичность которых создается глаголами – векторными антонимами.

Ко второй подгруппе относятся фразеологические антонимы, противоположность которых обусловлена наличием частицы **не**, ср.: *бросать слова на ветер – слов на ветер не бросает; владеть пером – не владеть пером; владеть собой – не владеть собой; гладить по головке – по головке не погладит; игра стоит свеч – игра не стоит свеч; иметь сердце – не иметь сердца; к лицу – не к лицу; как у людей – не как у людей; один в поле не воин – и один в поле воин; по адресу – не по адресу; по сердцу – не по сердцу; под руками – не под руками; ударить в грязь лицом – не ударить в грязь лицом; хватать звезды с неба – звезд с неба не хватать; свет клином сошелся – свет клином не сошелся и др.*

Наконец, третья подгруппа – фразеологические антонимы, противоположность которых обусловлена противоположными значениями служебных слов: *в глаза – за глаза; гладить по шерсти – гладить против шерсти; пойти в породу – пойти из породы; свалиться на плечи – свалиться с плеч и др.*

Следует отметить, что фразеологические единицы, обозначающие лиц противоположного пола, не вступают в отношения антонимичности, ср.: *девушка моей мечты – мужчина моей мечты, красна девица – добрый молодец, соломенная вдова – соломенный вдовец, соломенная жена и соломенный муж*. Интересен также тот факт, что фразеологизмы, имеющие в своем составе антонимическую пару, не вступают в отношения противоположности с другими фразеологизмами, ср., например: *душой и телом, за и против, и в шутку и всерьез, ищите и обрящите, казнить и миловать, как небо от земли, между небом и землей, начало конца, не на жизнь, а на смерть, небо и земля, огня и воды лишить, полеты во сне и наяву и др.*

Итак, изучение фразеологизмов в иностранной аудитории требует комплексного подхода. Преподаватель как носитель языка, используя ситуативный подход, знакомит учащихся со значением фразеологических единиц, их культурной и национальной спецификой, в то же время, обращаясь к теоретическому материалу, на примере фразеологизмов обращает внимание на взаимосвязь лексики и грамматики, парадигматические отношения фразеологизмов.

Литература

1. Большой фразеологический словарь русского языка / отв.ред. В.Н. Телия. М.: АСТ-Пресс книга, 2006.
2. Миллер Е.Н. Антонимия в лексике и фразеологии: на материале немецкого и русского языков. Алма-Ата [б.и.], 1978.

3. Назарова И.В. Удивительная и неповторимая, как белая ворона (к вопросу изучения русской фразеологии в иностранной аудитории) // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. 2014. № 3. С. 196–201.
4. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь / под ред. В.М. Мокиенко. М.: Русские словари: Астрель, 2005.
5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996.
6. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова. М.: Астрель: АСТ, 2001.

Матюшкина Т.П., ст. преподаватель
t.p.matyushkina@yandex.ru

Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова

Matyushkina T.P., senior lecturer
Russia, Belgorod State Technological University after V.G. Shukhov

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ РКИ

THE PROBLEMS OF USING JOURNALISTIC TEXTS ON THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Аннотация

В статье показаны основные направления работы с материалами СМИ на занятиях по русскому языку как иностранному, названы принципы отбора материалов с учетом уровня языковой подготовки студентов-иностранцев.

Abstract

The paper identifies the main areas of work with the media content on the classes of Russian as a foreign language, the principles of materials selection based on the level of language training foreign students.

Ключевые слова: текст; СМИ; публицистика; РКИ.

Keywords: text; mass media; journalism; Russian as a foreign language.

Работа с текстами на уроках РКИ всегда была приоритетной: об этом свидетельствует накопленный учебно-методический материал. Чаще всего используется научный или художественный текст. Обращение к текстам публицистического характера происходит гораздо реже, хотя именно публицистические произведения в полной мере отражают социально-культурные реалии современной жизни и пробуждают интерес к занятию.

У многих иностранных студентов интерес к вопросам политической, социальной и экономической жизни чрезвычайно велик, и для удовлетворения их потребностей публицистические тексты подходят как нельзя лучше. Адекватное понимание публицистических текстов, в том числе прецедентных, позволяет иностранцам быть равноправными участниками межкультурной и социокультурной коммуникации. Тексты должны быть достаточно адаптированы к уровню языковой подготовки обучаемой группы и сориентированы на конкретную аудиторию, с учётом её национально-специфических особенностей.

Для занятий РКИ используются публицистические материалы разных жанров: *новости одной строкой, хроника событий, заметки, информационные сообщения, интервью, аналитические статьи и очерки*. Тематика материалов чрезвычайно разнообразна – это лексические темы из области политики, социологии, экономики, экологии, спорта и культуры. Студенты-иностранцы не только знакомятся с периодическими изданиями, но и, работая с текстами на сайтах www.gazeta.ru или www.lenta.ru, видят и запоминают условно-графические обозначения политической, религиозной, экономической символики, логотипы партий и политических движений; учатся различать *символику цвета*, расшифровывать общеизвестные аббревиатуры, а также имеют возможность отслеживать фото- и видеоматериалы.

Восприятие и понимание аутентичных материалов СМИ представляет большую трудность для иноязычной аудитории, так как печатные и телевизионные материалы требуют формирования у иностранных студентов лингвистической, социокультурной и коммуникативной компетенций.

При выборе текстов учитывается не только аутентичность и уровень языковой подготовки студентов, но и профильность обучения, т. к. для экономического профиля важны статистика и цифры, для гуманитарного – политическая и культурно-образовательная деятельность, а для студентов технического профиля интересны новинки науки и техники.

Рассмотрим некоторые виды работы с газетным материалом на уроках РКИ. Во-первых, изучая язык СМИ, студенты знакомятся с понятием *образности* языка публицистики, с понятием функции газетного заголовка, с разнообразием газетных жанров. Во-вторых, на актуальных, злободневных публицистических текстах студенты изучают лексику и грамматику, синтаксис и стилистику русского языка. В-третьих, изучив газетные жанры, можно попрактиковаться в выпуске своей газеты.

Во время работы с китайскими студентами мы выпускали «Русскую газету», в которой публиковали новости жизни факультета в рубриках *Территория новостей, Горячий репортаж, Заметка о главном, Интервью с важным человеком, Поговорим о культуре, Путешествия по России* (мини-очерки).

Существует ряд рекомендаций, как подготовить текст к работе в группе. Для того чтобы лучше увидеть, а затем усвоить содержание текста, во-первых, следует упростить его до уровня знаний студентов, сохранив при этом стиль и информативную содержательность. Во-вторых, для большей образности восприятия текста можно подготовить данный материал для чтения с экрана, то есть разбить текст на короткие блоки, главную мысль или ключевые слова выделить цветом, отметить даты, цифры (при необходимости – источники).

Как и в работе с научным или художественным текстом, на первом этапе происходит знакомство с лексикой. Работая над лексикой, иностранные студенты не только расширяют словарный запас, необходимый им в будущих коммуникативно-значимых ситуациях, но и находятся в гуще происходящих в мире событий. В публицистической лексике наиболее частотны такие слова-концепты, как *визит, переговоры, встреча, конференция, выборы, митинг* и другие.

В грамматике следует обратить внимание на устойчивость некоторых глагольно-именных сочетаний языка публицистики, например, на глаголы движения в словосочетаниях: *прийти во власть, уйти в отставку, провести переговоры, проводить политику (децентрализации), завести в тупик*.

Изучая синтаксические конструкции, можно проследить обратный порядок слов, который служит для выдвижения на первый план логически важных и актуальных эле-

ментов. Можно рассмотреть синтаксические конструкции односоставных неопределенно-личных предложений, кратких страдательных причастий прошедшего времени.

В газетных текстах часто встречаются вводные слова, словосочетания и предложения, которые указывают на источник сообщения: *по сообщению ИТАР...*, *по данным социального опроса...*, *по мнению аналитиков ...*, *по итогам пресс-конференции...*, *как сообщает газета «Правда»...*, а также служат для связи слов и предложений, для последовательности и завершенности мыслей: *во-первых, во-вторых, ... наконец, как результат, кроме того, к примеру, соответственно, в частности, прежде всего...* и др.

Следует отметить, что работа с материалами СМИ на уроках РКИ не должна сводиться к изучению только языковых явлений. Публицистические тексты служат для развития критического мышления, для креативности, поиска инновационных идей. Преподаватель сам должен быть в курсе событий, уметь правильно комментировать всё происходящее в мире, быть знающим, начитанным, объективным и толерантным.

Конечной целью работы с публицистическими текстами является, прежде всего, формирование всех имеющихся в программе курса компетенций, в том числе социокультурных, а также развитие аналитических способностей: умений сопоставлять и мыслить.

Актуальность данной проблеме придаёт тот факт, что информационная осведомленность способствует формированию собственной мировоззренческой позиции, взгляда на события в окружающем мире. Знакомясь с текстами СМИ под руководством преподавателя-наставника, студенты учатся мыслить глобально, критически и самостоятельно, что немаловажно в современной информационной ситуации в мире.

Литература

1. Богомолов А.Н. К вопросу о создании модели обучения пониманию текстов массовой коммуникации (на материале учебника «Взаимопонимание») // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2000. № 2. С. 17–26.

Печерина О.А., ст. преподаватель
mcst.bstu@mail.ru

*Россия, Белгородский государственный технологический университет
имени В.Г. Шухова*

Pecherina O.A., senior professor
Russia, Belgorod State Technological University after V.G. Shukhov

ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ДЛЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

ORGANIZATION OF DIFFERENT TYPES OF CONTROL FOR STUDENTS OF PREPARATORY FACULTY

Аннотация

Контроль знаний является одним из важнейших компонентов процесса обучения. В статье рассматриваются виды контроля, используемые для повышения качества обучения иностранных студентов на подготовительном факультете.

Abstract

Control of knowledge is an essential component of the learning process. This article discusses types of control are used to improve the quality of foreign students at the preparatory faculty.

Ключевые слова: контроль; виды контроля; проверка знаний.

Keywords: control; types of control; checking knowledge.

При обучении студентов-иностранцев перед преподавателем подготовительного факультета ставится задача – подготовка студентов к обучению на первом курсе в высших учебных заведениях России.

Для эффективного обучения преподавателю необходимо обеспечить студентов лексико-грамматическими и практическими материалами, способствующими обогащению словарного запаса, совершенствованию практических навыков, в том числе навыков построения монологической и диалогической речи.

Контроль за качеством усвоенной студентами-иностранцами учебной информации является одной из важнейших дидактических проблем. Поэтому для определения уровня знаний и умений студентов проводится разнообразный по форме контроль.

Цель контроля – установить состояние усвоения знаний учащимися на различных этапах учебного процесса и на основе его результатов производить коррекцию знаний, исправление ошибок для приближения к установленным нормативам основных образовательных программ.

Различают следующие виды контроля:

1. Предварительный – проверяется степень усвоения школьной программы, выявляются фактические знания; проверяется исходный уровень подготовки студентов. Предварительный контроль знаний у студентов-иностранцев обычно проводится в виде тестов по следующим дисциплинам: физика, математика, химия. Практика показывает, что иностранные студенты, приезжая в Россию, не имеют соответствующий уровень знаний по этим дисциплинам, необходимый для обучения в вузе (входящее тестирование).

2. Текущий – контроль умений и навыков, приобретенных после прохождения определенной части теоретического и практического материала. Осуществляется на протяжении всего процесса обучения. Предназначен он для непрерывного контроля уровня усвоения знаний и формирования умений учащихся в процессе изучения учебной дисциплины.

Текущий контроль проводится в виде контрольной проверки, обычно после завершения работы над темой. Такая проверка проводится в письменной форме – тестирование – или в устной форме – ответы на вопросы, изложение материала по определенной теме.

Проверка домашнего задания также относится к текущему контролю. Эта проверка организуется для всей группы студентов – фронтально (коллективное выполнение упражнений, вопросы всей группе) – или проводится отдельно для каждого студента (выполнение задания на доске, развернутый устный ответ, индивидуальные задания).

3. Рубежный – осуществляется после прохождения раздела или учебника. Дает возможность преподавателю определить уровень сформировавшихся знаний, умений и навыков, правильности и последовательности изложения мысли. Позволяет корректировать дальнейший ход учебного процесса в зависимости от полученных результатов (устный ответ, тестирование, решение задач и выполнение заданий).

4. Итоговый контроль проводится после завершения изучаемой дисциплины в период экзаменационной сессии. Объектом контроля является умение анализировать и

синтезировать основную информацию предлагаемого задания в соответствии с изученным лексико-грамматическим и практическим материалом.

Такой вид контроля помогает преподавателю выявить конкретные недостатки в прочитанных лекциях и оценить эффективность применяемых методических приемов. Недостатком является то, что полученные результаты невозможно использовать для корректировки процесса обучения (устный экзамен, письменный экзамен).

Систематический контроль знаний и умений студентов – одно из основных условий повышения качества обучения. Предвидение преподавателем затруднений у студентов в обращении с теоретическим и практическим материалом, знание их причин, правильный отбор дидактического материала, контрольных вопросов и задач позволяют сделать проверку знаний глубокой и эффективной и своевременно устранить недостатки и ошибки.

Таким образом, квалификация преподавателя определяется умением использовать приемы контроля для стимулирования работы учащихся, умением организовать обучение на основе полученной во время контроля информации об уровне сформированности навыков и умений.

Литература

1. Глухих Я.А. Проблема контроля знаний студентов при обучении иностранным языкам // Научно-практическая конференция «Проблемы гуманитарных наук и образования в техническом вузе». М.: МГТУ, 2006. С. 352–356.

Рублёва Е.В., канд. филол. наук, доцент
ekaterina.rubleva@gmail.com

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
Rubleva E.V., PhD in Philology, Assistant Professor
Russia, Lomonosov Moscow State University

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ СТЕРЕОТИПОВ О РОССИИ И ПОВЕДЕНИИ РУССКИХ НА ПРИМЕРЕ СЕРИАЛА «КАК Я СТАЛ РУССКИМ»

VISUALIZATION OF STEREOTYPES ABOUT RUSSIA AND THE RUSSIAN EXAMPLE TO TV «HOW I BECAME RUSSIAN»

Аннотация

В статье приводится пример разбора стандартного / стереотипного поведения русских в различных ситуациях бытового общения в сериале «Как я стал русским». Рассматриваются примеры визуализации этих стереотипов с помощью инфографики и статусов главного героя в социальной сети Facebook (Фейсбук).

Abstract

This article provides an example of parsing standard / stereotypical Russian behaviour in different everyday communication situations in the TV series "How I became Russian". Examples of visualization of these stereotypes with the help of the infographics and status of the protagonist in the social network Facebook.

Ключевые слова: визуализация; инфографика; стереотипы; лингвострановедение.

Keywords: visualization; infographics; stereotypes; linguistic and cultural studies.

В современном образовательном процессе широкое распространение получает визуализация предъявляемого материала. Существует большое разнообразие видов визуализации на уроке: видеоролики, фрагменты кинофильмов, презентации, опорные конспекты, схемы, таблицы, планы, развернутые вопросы и ответы, матрицы-подсказки, речевые штампы, тренажеры.

С помощью видеоряда создаются возможности для повышения эффективности учебного процесса. За счет наглядности презентация позволяет задействовать различные каналы восприятия информации у учащихся, в результате чего обеспечивается более полное представление образа или понятия, усвоение структурных связей между изучаемыми объектами, что, в свою очередь, способствует лучшему усвоению материала. Наглядность также развивает у студентов и школьников эмоционально-оценочное отношение к приобретенным знаниям, повышает интерес к предмету изучения, поддерживает внимание учащихся.

Визуализацию можно использовать на всех этапах обучения: при объяснении нового материала; при повторении; при закреплении; при контроле и систематизации; при обобщении; при выполнении домашних заданий, заучивании наизусть; при работе с текстом произведения; при самостоятельной работе.

В известных педагогических концепциях (теории схем – Р.С. Андерсон, Ф. Бартлетт; теории фреймов – Ч. Фолкер, М. Минский) визуализация определяется как вынесение в процессе познавательной деятельности из внутреннего плана во внешний план мыслеобразов, форма которых стихийно определяется механизмом ассоциативной проекции [2].

По мысли А.А. Вербицкого, процесс визуализации – это «свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий». Данное определение позволяет развести понятия «визуальный», «визуальные средства» и понятия «наглядный», «наглядные средства» [3]. В педагогическом значении понятие «наглядный» всегда основано на демонстрации конкретных предметов, процессов, явлений, представлении готового образа, а не рождаемого. Процесс разворачивания мыслеобраза и «вынесение» его из внутреннего плана во внешний план представляет собой проекцию психического образа. Проекция встроена в процессы взаимодействия субъекта и объектов материального мира, она опирается на механизмы мышления, охватывает различные уровни отражения и отображения, проявляется в различных формах учебной деятельности.

Психологи считают, что 80% современных учащихся визуалы и только 20% аудиалы и кинестетики. Наверное, это закономерно, учитывая приоритетность клиповой культуры в век глобальной компьютеризации, поэтому школе важно своевременно корректировать преподавание сообразно запросам общества, ибо разумной методикой обеспечивается «и успеваемость, и реализация программы, и дисциплина, и плодотворность работы учителя, и дальнейший рост и развитие возможностей ученика», – так считает М.А. Рыбникова [2].

В связи с этим возрастает роль визуальных моделей представления учебной информации, позволяющих преодолеть затруднения, связанные с обучением, опирающимся на абстрактно-логическое мышление. В зависимости от вида и содержания учебной информации используются приемы ее уплотнения или пошагового развертывания с применением разнообразных визуальных средств.

При визуализации учебного материала следует учитывать, что наглядные образы сокращают цепи словесных рассуждений и могут синтезировать схематичный образ большей «емкости», уплотняя тем самым информацию. В процессе разработки учебно-

методических материалов необходимо контролировать степень обобщения содержания обучения, дублировать вербальную информацию образной и наоборот, чтобы при необходимости звенья логической цепи были полностью восстановлены обучающимися.

Другим важным аспектом использования визуальных учебных материалов является определение оптимального соотношения наглядных образов и словесной, символической информации. Понятийное и визуальное мышление на практике находятся в постоянном взаимодействии. Они, дополняя друг друга, раскрывают различные стороны изучаемого понятия, процесса или явления. Словесно-логическое мышление дает нам более точное и обобщенное отражение действительности, но это отражение абстрактно. В свою очередь, визуальное мышление помогает организовать образы, делает их целостными, обобщенными, полными.

Рассмотрим примеры визуализации стереотипов о России и русском поведении в сериале «Как я стал русским».

Взаимодействие между людьми в межкультурной коммуникации строится в основном на знании стереотипов. По определению А.П. Садохина, стереотипы – это устойчивые суждения о представителях одних национальных групп с точки зрения других. Они представляют собой «подсказки», помогающие сформировать суждения, предположения и оценки других людей [1].

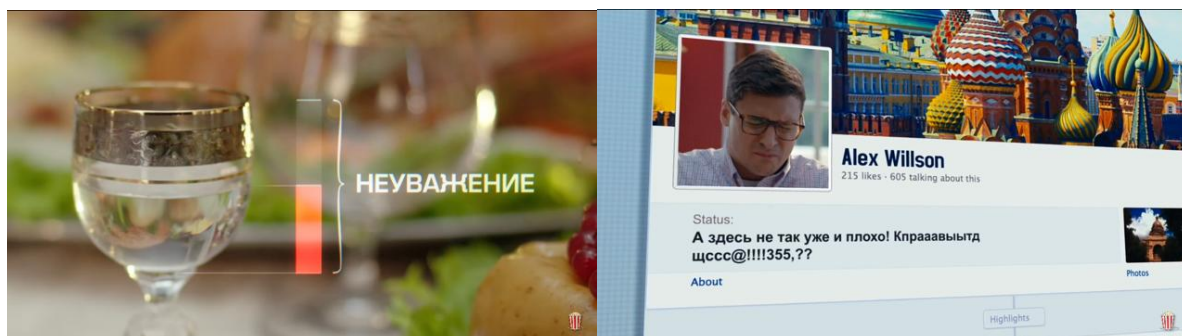
Образ любой нации формируется на основе представлений других людей о культуре, образе жизни, нравах, традициях и обычаях представителей той или иной национальности. Национальный (этнический) стереотип – это схематичный образ представителя какой-либо этнической общности, являющийся обычно упрощенным, иногда односторонним или неточным (искаженным) знанием о психологических особенностях и поведении людей другой национальности. Стереотипы охватывают зачастую не существенные, а наиболее бросающиеся в глаза черты явления или события. Оценка их зачастую принимается без доказательств и считается наиболее правильной, а всякая другая – подвергается сомнению.

Стереотипы восприятия связаны с национальной психологией, они отражают разницу мироощущения, менталитетов, традиций и образа жизни. Они имеют особую устойчивость, закрепляются в общественном сознании.

Национальный характер любого народа представляет собой целостную систему со свойственной ей иерархией качеств и черт, доминирующих в побуждениях, образе мыслей и действий, в культуре, стереотипах поведения, свойственных данной нации. Национальный характер – это совокупность специфических психологических черт, которые проявляются в способе поведения, образе мыслей, складе ума.

Самый первый и, пожалуй, распространенный стереотип о русских связан с алкоголем. На рисунке 1 показано, что обозначает недопитая рюмка водки, а затем – что случается с иностранцем, не привыкшим к обильным возлияниям.

Рис. 1. Серия 1. Стереотип «Правила питья в России».



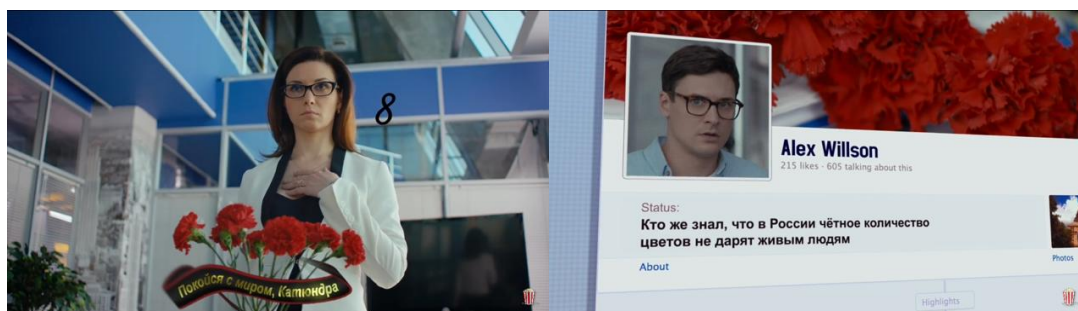
Вслед за первым стереотипом следует второй, также связанный с алкоголем. Иностранец с ужасом наблюдает за количеством наливаемого алкоголя, и на слайдах видна градация от «нормально» до «смертельно».

Рис. 2. Серия 8. Стереотипы «Отношение русских к количеству выпитого алкоголя», «Отношение иностранцев к количеству выпитого алкоголя».



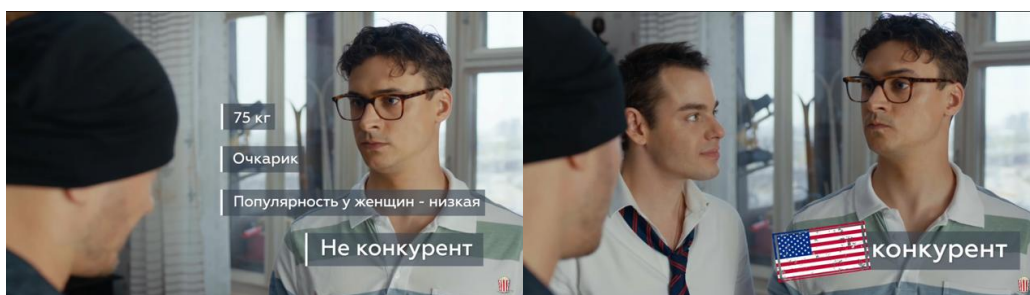
Следующий стереотип, обыгранный в сериале, относится к количеству цветов в букете. Иностранный журналист Алекс хотел извиниться перед своей начальницей и подарил ей гвоздики. В количестве 8 штук.

Рис. 3. Серия 2. Стереотип «Количество цветов в букете».



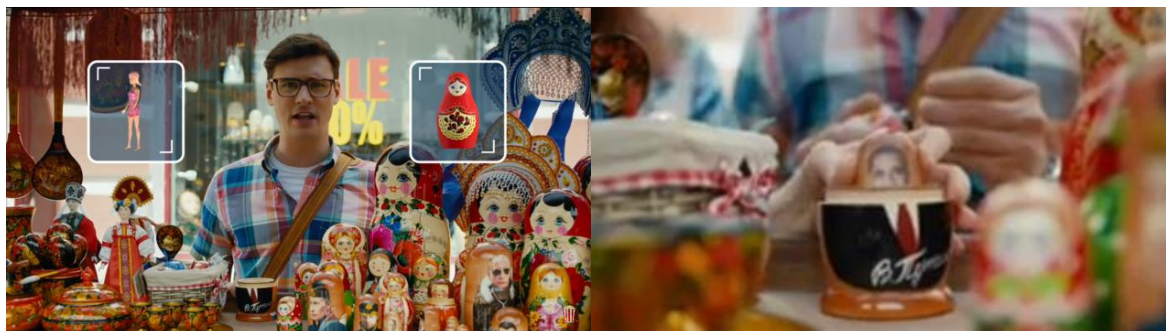
Мужская конкуренция проявляется следующим образом: оценка физических параметров соперника и его национальности.

Рис. 4. Серия 6. Стереотипы «Отношения между мужчинами», «Отношение к иностранцам».



Следующие слайды иллюстрируют пословицу «По одежке встречают, по уму провожают» и выражение «Главное не форма, главное содержание».

Рис. 5. Серия 7. Стереотип «Форма – содержание», «По одежке встречают, по уму провожают».



И последний стереотип, представленный в сериале, относится к интернациональным традициям русского застолья.

Рис. 6. Серия 19. Стереотип «Русская вечеринка».



Таким образом, можно сделать вывод, что визуализация лингвострановедческой информации позволяет решить целый ряд педагогических задач: обеспечение интенсификации обучения, активизации учебной и познавательной деятельности, формирование и развитие критического и визуального мышления, зрительного восприятия, образного представления знаний и учебных действий, передачи знаний и распознавания образов, повышения визуальной грамотности и визуальной культуры.

Литература

2. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / под ред. А.П. Садохина. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. [Электр. ресурс]. URL: <http://www.countries.ru/library/intercult/svch.htm> 1
3. Заиченко А.И. Визуализация информации как средство формирования компетенций обучающихся. [Электр. ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/622463/>
4. Рафальчук О.Г. О визуализации в образовании. [Электр. ресурс]. URL: http://rafalchuk.ipk.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=78:2014-06-14-14-04-18

Тенчурина Л.З., д-р пед. наук, профессор
tenchurina@bk.ru

*Россия, Российский государственный аграрный университет – Московская
сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева*

Tenchurina L.Z., Dr. (Pedagogy), Professor
*Russia, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural
Academy*

ПОСОБИЕ ST. COCHETTI «ПОГОВОРИМ О РОССИИ»: АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКОГО АППАРАТА

TUTORIAL BY ST. COCHETTI «LET'S TALK ABOUT RUSSIA»: CONTENT ANALYSIS AND METHODOLOGICAL APPARATUS

Аннотация

Представлены результаты анализа содержания и методического аппарата учебного пособия St. Cochetti «Поговорим о России. Введение в культуру России» (2009, Милан, Италия) с точки зрения эффективности решения учебных задач, связанных с совершенствованием языковых компетенций и историко-культурных знаний о России у итальянских студентов, изучающих «Русский язык как иностранный».

Abstract

The article represents the results of the content and method analysis of the tutorial by St. Cochetti «Let's talk about Russia. Introduction to Russian Culture "(2009, Milan, Italy) in terms of the effectiveness of the solution of educational problems associated to the improvement of language skills, historical and cultural knowledge about Russia in Italian students' that study «Russian as a foreign language».

Ключевые слова: русский язык как иностранный; учебное пособие; методический анализ; формирование и совершенствованием языковых компетенций иностранных итальянских студентов.

Keywords: Russian as a foreign language; tutorial; methodical analysis; formation and improvement of foreign language competences of Italian students.

Несмотря на серьезно осложнившиеся в политическом и социально-экономическом плане отношения между США и европейскими странами, с одной стороны, и Россией – с другой, культурно-образовательные связи между государствами, к счастью, все-таки сохраняются. Свидетельство тому, в частности, международные научно-практические конференции, симпозиумы, семинары; обмены студентами и преподавателями между зарубежными и российскими вузами в рамках программ академической мобильности; сохранение дисциплины «Русский язык» в качестве иностранного языка (но нередко уже 3-го или даже 4-го) в учебных планах ряда зарубежных вузов; продолжающаяся в некоторых из них подготовка по специальностям и направлениям, связанным со знанием русского языка (филологи, журналисты, переводчики и т. п.)².

Как показало наше знакомство с учебным процессом в нескольких европейских университетах (гг. Удине и Падую, Италия; г. Прага, Чехия; гг. Лодзь и Варшава, Польша), преподаватели русского языка как иностранного (РКИ) используют на занятиях учебно-методическую литературу, изданную в их стране, однако часть из них иногда

² По признанию самих преподавателей кафедр и отделений РКИ в зарубежных вузах, количество студентов, избравших русский язык в качестве будущей профессии, значительно уменьшилось.

привлекают дополнительно учебные материалы, подготовленные в России и даже в бывшем СССР.

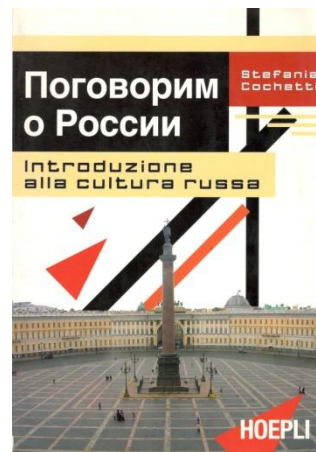
В данной статье мы решили обратиться к анализу одного из зарубежных пособий, использующегося на занятиях со студентами-филологами в Университете г. Удине. Название пособия – «Поговорим о России. Введение в культуру России», автор – Stefania Cochetti; год издания – 2009, издательство Ulrico Hoepli (Милан, Италия) [5].

Пособие, рассчитанное на аудиторную (с преподавателем) и самостоятельную работу (уровень B1)³, состоит из 3 частей: I – «О географии России», II – «Немного истории» и III – «Из русской литературы», включает библиографический список на русском (54 наименования) и итальянском (11 наименований) языках.

Прежде рассмотрим содержание включенного в учебную книгу материала. Итак, в первой части пособия [5: 4–13], состоящей всего из одной главы – «Самое крупное государство в мире», дана самая общая информация о России, включая географические сведения (территория, границы, реки, озера, горы, флора, фауна, природные ресурсы)⁴, а также краткие данные о политическом устройстве, населении, основных религиях страны. Значительное внимание в главе уделено описанию двух столиц – Москвы и Санкт-Петербурга, их истории и историко-культурных достопримечательностей; при этом особо подчеркивается роль итальянских зодчих Растрелли, Росси, Кваренги и др. в создании уникальной архитектуры города на Неве⁵.

Вторая часть пособия состоит из 12 глав [5: 14–76], в которых представлена краткая история России со времен Киевской Руси и до 2008 года – года избрания президентом страны Д.А. Медведева (напомним, что пособие выпущено в 2009 году). Следует отметить, что при описании исторических эпох, этапов и событий автор пособия в основном придерживается трактовок и оценок, которые появились в постсоветских учебниках по истории России.

Однако нередко St. Cochetti более откровенна и резка в своих высказываниях; так, например, описывая время правления Ивана IV, она делает следующий вывод: «Это была эпоха террора в русской истории, которую часто сравнивают с эпохой другого, более современного деспота, Сталина» [5: 21], а оценивая деятельность первого президента Российской Федерации, подчеркивает: «Харизматичный в начале своей деятельности Ельцин был резко раскритикован в конце второго президентского срока за результаты своей политики и за алкоголизм, порок не подобающий главе государства» [5: 72]. Свою оценку (по нашему мнению, неоднозначную) дает St. Cochetti и в отношении «монголо-татарского нашествия», по ее мнению, «самое большое последствие этого иноземного ига – отделение Руси от Западной Европы, незнание и непонимание на Западе русской культуры» [5: 16].



³ В ряде случаев, считает автор пособия, оно может использоваться и при работе со студентами на уровне A2 (например, с выпускниками лингвистических классов образовательных школ).

⁴ Текст сопровождается двумя иллюстрациями: «Россия на карте мира» и «Физическая карта России», правда, они, как и все остальные иллюстрации в данной книге, не цветные.

⁵ Заметим, что и далее в своем пособии St. Cochetti неоднократно акцентирует внимание на исторических фактах, свидетельствующих о связях между итальянской и русской культурой, в частности, говорит о том, что впервые роман «Доктор Живаго» Б. Пастернака был опубликован именно в Италии (в издательстве Feltrinelli), что в Италии А.А. Ахматовой была вручена премия в области поэзии Этна-Таормина и др. Это, несомненно, имеет дополнительный образовательно-воспитательный эффект при изучении русского языка и культуры итальянскими студентами [4].

Укажем также, что, в соответствии с принципом наглядности в обучении, отдельные главы второй части пособия сопровождаются репродукциями картин (в том числе В.М. Васнецова «Богатыри», В.Л. Боровиковского «Екатерина на прогулке в Царскосельском парке», Б.М. Кустодиева «Его императорское величество государь император Николай Александрович, Самодержец России» и др.) и фотографиями (На конференции в Ялте. Сталин, Рузвельт, Черчилль; В.В. Путин; Д.А. Медведев и др.).

Содержание третьей части учебного пособия – «Из русской литературы» – составляет анализ русской литературы, начиная с классической и заканчивая современной женской прозой.

Но прежде чем обратиться к характеристике направлений в русской литературе и творчества отдельных, наиболее знаменитых авторов, St. Cochetti, скажем так, «берет на живца», предлагая студентам сначала познакомиться с произведениями трех авторов: А.С. Пушкина «Метель», А.П. Чехова «Дама с собачкой» и М.А. Булгакова «Полотенце с петухом» (отрывки). Именно эти произведения включает она в раздел, названный «Первое знакомство» [5: 78–129].

Это неожиданное с методической, но вполне обоснованное с психолого-педагогической точки зрения решение автор учебного пособия применила для того, чтобы итальянские студенты с головой окунулись в оригинальные (неадаптированные) тексты и, возможно, пока не полностью понимая их, все-таки «заболели» русской литературой – через созвучность (своих и героев произведений) чувств, схожесть переживаний и т. д.; чтобы, как пишет St. Cochetti в своем предисловии, студенты «испытывали удовольствие от чтения на языке России» [5: XI]. (В скобках, забегаая вперед, до анализа методического аппарата пособия, заметим, что художественные тексты русских писателей даны «с разбивкой» на отдельные фрагменты с включением пред- и послетекстовых заданий (по этим отрывкам), помогающие студентам лучше, легче и быстрее понимать основное содержание читаемых произведений).

Во 2 разделе этой части пособия – «Литературные направления, писатели, герои» – студентам предлагается изучить учебный материал о творчестве русских писателей и поэтов, начиная с А.С. Пушкина, в рамках хронологически последовательного рассмотрения St. Cochetti отдельных литературных направлений (романтизм, реализм, модернизм, символизм, акмеизм, футуризм). В числе авторов, кроме А.С. Пушкина («Я вас любил: любовь еще, быть может...», «К А.П. Керн»), – М.Ю. Лермонтов («Парус»), Н.В. Гоголь («Шинель», отрывок), Ф.М. Достоевский («Кроткая», отрывки), Л.Н. Толстой («Анна Каренина», отрывки), А.А. Блок («Тебя скрывали туманы...», «Вхожу я в темные храмы...», «Фабрика»), А.А. Ахматова («Хочешь знать, как все это было?...», «Сжала руки под темной вуалью...», «Вечером», «Мне голос был. Он звал утешно...», «Мужество»), В.В. Маяковский («А все-таки...», «Я сам», отрывки), А.П. Чехов, М.А. Булгаков, А.И. Солженицын («Архипелаг ГУЛАГ», отрывок), Л.С. Петрушевская («Случай в Сокольниках»), Л.Е. Улицкая («Мой любимый араб») [5: 130–210].

Схема подачи учебного материала во всех главах этого раздела практически одинакова: сначала даются составленные St. Cochetti учебные тексты о поэте или писателе (биография, включая окружение; краткая характеристика творчества, основных произведений, персонажей), затем – задания на проверку понимания историко-биографической информации и ее закрепление, после этого следуют тексты художественных произведений (или отрывки из них) русских авторов⁶; в завершение предлага-

⁶ За исключением глав, посвященных в этом разделе А.П. Чехову и М.А. Булгакову; напомним, что St. Cochetti включила чеховскую «Даму с собачкой» и отрывки из булгаковского «Полотенца с петухом» для «первого знакомства» итальянских студентов с русской литературой (см. раздел «Первое знакомство»).

ются лексико-грамматические задания и упражнения на основе прочитанных художественных текстов, направленные на развитие языковых (в том числе речевых) знаний и навыков студентов.

Как и в предыдущих разделах, в этом имеются иллюстрации – черно-белые репродукции портретов А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова и А.А. Ахматовой (выполненных, соответственно, О.А. Кипренским, А.И. Клюндером, И.Н. Крамским, И.Э. Бразом и Н.И. Альтманом), позволяющие представить внешний облик названных поэтов и писателей.

Обращаясь к анализу методического аппарата / инструментария⁷, использованного St. Cochetti в пособии, первое, на что следует указать, что во всех текстах (и в информационно-справочных, и тем более в художественных, включая поэтические) поставлено ударение⁸, а также используется буква Ё. Несомненно, что это методически верно.

Что касается видов упражнений и заданий, включенных в первые две части пособия, то их можно классифицировать следующим образом:

а) задания по развитию и совершенствованию грамматических знаний и навыков (это задания типа: «Поставьте слова в скобках в нужной форме»; «Используйте нужный порядок слов и постройте предложения»; «Постройте предложения, добавляя нужные предлоги» и др.);

б) вопросы и задания на понимание авторского (St. Cochetti) текста: «Ответьте на вопросы»; «Закончите предложения»; «Соедините по смыслу части предложений» (соединение частей предложения, данных в правой и левой частях таблицы); «Скажите, какие утверждения правильные, а какие ошибочные. Аргументируйте свой выбор» (далее в табличной форме даны 7–10 различных утверждений, например: «Тоталитарный режим Сталина был настоящим террором из-за арестов, репрессий, ссылок в лагеря, приговоров к смерти многих невинных людей» в 1-й колонке; ответы на выбор: «да» и «нет» – во 2-й и 3-й колонках); «Разделите текст на части и озаглавьте их. Кратко расскажите содержание каждой части»; «Подготовьте пересказ текста. Постарайтесь ответить на вопросы: ...»; «Подготовьте пересказ текста, опираясь на следующие пункты: ...»; «Составьте схему для пересказа текста. Какие пункты, на ваш взгляд, самые важные?» и т. д.;

в) задания, объединяющие речевые и грамматические упражнения (это задания типа: «Восстановите текст. Вставьте нужные по смыслу слова и формы»; «Поставьте слова в правильном порядке и используйте нужные формы» и др.).

В третьей части пособия задания, связанные с пониманием художественного текста, сгруппированы по рубрикам: «Что это значит?»; «Что Вы думаете?»; «Вам понятен текст?»; «Найдите в тексте»; «Расскажите» с конкретными – для каждого фрагмента предлагаемого для изучения текста – заданиями и вопросами. Они даны перед или «рассыпаны» между художественными отрывками.

Так, под рубрикой «Что это значит?» объясняются (различными способами) значения слов и ключевых выражений. В частности, предложены, например, такие задания и вопросы: «Знаете ли вы, что по-русски означает слово "метель"?» (перед текстом А.С. Пушкина); «Как вы понимаете фразу: "Пройдет какой-нибудь месяц, и Анна Сергеев-

⁷ При его проведении мы исходим из основных положений, сформулированных российскими специалистами по методике преподавания РКИ [1–3].

⁸ Ударение проставлено и в словах, включенных составителем пособия в минисловари «Лексика» после отдельных текстов. Содержание этих словариков составляют слова, использующиеся как «в стандартном языке ежедневного общения, так и в специализированном языке культурного общения» [5: IX]. Можно, правда, посетовать, что в ряде слов все-таки, к сожалению, допущены ошибки, например: о судьбах Родины [5: 34]; А.И. Одоёвский [5: 131] и др.

на, казалось ему, покроется в памяти туманом"? Найдите синонимическую конструкцию» (при чтении чеховской «Дамы с собачкой») или «Как вы понимаете слово *"великодушие"*? Вспомните слова *"великий"* и *"душа"*. Узнав, что не будет ответа на ее письмо, Анна почувствовала себя *униженной* и *оскорбленной*. Вы можете по контексту определить значение этих слов?» (к отрывку текста из «Анны Карениной» Л.Н. Толстого).

«Управляющие» пониманием текста вопросы даны под рубрикой «Вам понятен текст?». Например, «О чем жалеет муж? Что могло бы быть, если бы жена не выбросилась из окошка?» (Ф.М. Достоевский «Кроткая»); «Вы поняли, о чем думал Гуров после отъезда Анны? Почему он был растроган и грустен? Был ли он на самом деле добрым и необыкновенным, как называла его Анна?» (А.П. Чехов «Дама с собачкой») и т. д.

Рубрика «Найдите в тексте» помогает студентам лучше ориентироваться в прочитанном. Например, «Что вы узнали о даме с собачкой? Почему в Ялте ее так называли? Какие детали ее внешнего вида описывает нам автор? Она дается автором в разных местах текста. Найдите их» (А.П. Чехов «Дама с собачкой»); «Найдите в тексте следующую информацию: когда происходит действие рассказа? Куда приехал автор рассказа?» (М.А. Булгаков «Полотенце с петухом»). Очевидно, что эти и подобные задания, концентрируя внимание студентов на определенных фактах, а подчас деталях и нюансах, позволяют лучше понять изучаемый текст, его идеи, сюжетную канву и т. д.

По завершении чтения и анализа каждого из включенных в учебное пособие художественных текстов студентам предлагается выполнить лексико-грамматические задания. Содержание и, соответственно, формулировки некоторых из них схожи с уже рассматривавшимися выше заданиями (в 1-й и 2-й частях пособия). Однако, следуя принципу нарастающей сложности, St. Cochetti включает и новые варианты заданий (применение кратких и полных причастий, деепричастий, работа с синонимами и др.).

В этом разделе также предусмотрены творческие задания (например, «Напишите краткое сочинение о Пушкине, опираясь на следующие пункты: Пушкин – русский национальный поэт; Пушкин и декабристы <и др.>») и задания с элементами игры (например, такое: «Выделите из текста диалог, происходящий между Гуровым и Анной Сергеевной в момент их встречи в театре. Перепишите его. Сыграйте сценку в классе по ролям. Назначьте комиссию, которая определит, кто лучше говорит по-русски, а кто имеет талант актера»).

Отметим также, что в пособии предусмотрен справочный аппарат в виде ключей к отдельным заданиям, и в случае затруднений студенты могут обратиться к этим «ключам».

Таким образом, на основе проведенного анализа мы вправе заключить, что методический инструментарий, разработанный и примененный St. Cochetti в учебном пособии, достаточно интересен и разнообразен.

Выводы

1. Основное содержание учебного пособия St. Cochetti «Поговорим о России. Введение в культуру России» направлено в первую очередь на решение задач, связанных с изучением итальянскими студентами русской литературы XIX и частично XX века, включая не только признанных русских классиков, но и некоторых авторов – представительниц современной женской прозы, ставших популярными на Западе в последнее время.

2. Содержательный контент пособия в целом (включая географические, исторические, социально-культурные и др. сведения) и его методический аппарат позволяют успешно решать задачи, направленные на развитие и совершенствование как языковых компетенций (знаний, навыков, способностей) итальянских студентов, так и их общих, историко-культурных знаний о России [4].

2. Вместе с тем нельзя не указать на недочеты проанализированного пособия (в частности, отдельные речевые ошибки в построения некоторых фраз и предложений, тавтология, отдельные орфографические и пунктуационные ошибки (опечатки?), ошибки в ударении и др.).

3. По нашему мнению, подобных недочетов можно избежать, если в подготовке такого рода пособий будут участвовать интернациональные авторские коллективы (в составе как иностранных, так и российских преподавателей, методистов, ученых).

Литература

1. Акишина А.А., Коган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Рус. яз. Курсы, 2002.
2. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: уч. пособие. М.: Флинта: Наука, 2009.
3. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей РКИ. М.: Рус. яз. Курсы, 2010.
4. Тенчурина Л.З. Изучение русского языка итальянскими студентами: основные мотивы и причины // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. Сер. «Теория и методика профессионального образования». 2010. Вып. 4 (43). С. 182–185.
5. Cochetti, Stefania. Поговорим о России. Introduzione alla cultura Russa (Введение в культуру России). Milano: Editore Ulrico Hoepli, 2009.

Трофимова Е.А., ст. преподаватель
kb-utavegu@yandex.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Trofimova E.A., senior lecturer
Russia, Lomonosov Moscow State University

ОТ АДАПТИРОВАННОГО ТЕКСТА К ЖИВОМУ ЧЕХОВСКОМУ СЛОВУ

TO CHEKHOV'S VIVID WORD FROM ADAPTED TEXT

Аннотация

Настоящая статья – попытка рассмотреть результаты использования комплексного подхода к изучению художественного текста на примере рассказа А.П. Чехова «Анна на шее». Суть данного подхода, раскрываемая в работе, заключается в использовании дополнительных материалов на разных этапах знакомства с произведением.

Abstract

The article attempts to review results of usage of complex approach to the literary text research based on Chekhov's short story "Anna on the Neck". The main point of this approach (which was revealed in the article) is about additional materials used on the different stages of introduction to the work of fiction.

Ключевые слова: аутентичный текст; адаптированный текст; художественный текст; комплексный подход; виды речевой деятельности; русский язык как иностранный.

Keywords: authentic text; adapted text; literary text; complex approach; kinds of oral activity; Russian as a foreign language.

Работа с адаптированными текстами регулярно включается в процесс обучения русскому языку как иностранному, нам же представляется интересным проанализировать опыт работы с аутентичным художественным текстом на уроке РКИ в группе, которая не достигла еще уровня В1. В данной работе представлена попытка рассмотреть на примере рассказа А.П. Чехова «Анна на шее», как углубилось понимание чеховского текста при использовании комплексного подхода к изучению художественного произведения. На первом этапе студентам был предложен адаптированный текст из пособия «Непропавшие сюжеты», затем учащиеся познакомились с работой художника В.В. Пукирева «Неравный брак». Далее был показан художественный фильм «Анна на шее» 1954 года, и заключительным этапом работы стало прочтение оригинального текста чеховского рассказа. Конечно, может показаться неактуальной стилистика фильма, а знакомство с неадаптированным рассказом выглядит преждевременным. С одной стороны, обращение к данному материалу было обусловлено тем, что в основном учебнике студенты уже читали биографию Чехова, поэтому хотелось сопровождать уроки обращением к произведению писателя. С другой стороны, в рамках изучения курса русской литературы преподавателю-предметнику не всегда удастся познакомить студентов с оригинальными текстами, и здесь на помощь приходит домашнее чтение.

Предлагаемый подход к работе с художественным текстом вполне отвечает целям обучения, ведь именно так развивается умение студентов работать с книгой и собственно навыки чтения, расширяется лексический запас учащегося, а также повышается уровень эрудиции, и, конечно же, в процессе комплексной работы мы развиваем и такие виды речевой деятельности, как письмо, говорение и аудирование.

В ходе работы с адаптированным текстом мы старались отойти от тех упражнений, которые предлагались в пособии, так как не все из них соответствовали плану изучения грамматического материала, поэтому были предложены следующие типы заданий: в качестве предтекстовых упражнений студентам предлагалось самостоятельно найти информацию в Интернете о тех российских наградах, которые упоминаются в чеховском тексте, – ордене Святой Анны и ордене Святого равноапостольного князя Владимира. Такого рода погружение в русскую историю было для них интересным, так как студенты использовали разные интернет-источники, и их сообщения дополняли друг друга. После выполнения основных отобранных преподавателем послетекстовых упражнений студентам предлагались задания, дающие выход в устную и письменную речь.

После того как студенты прочитали текст, им была показана картина русского художника Василия Владимировича Пукирева «Неравный брак» (1862 г.) по данной теме. Студентам было предложено описать картину, кроме того, им были заданы вопросы:

- 1) Что чувствует девушка?
- 2) Как художник показал характер ее будущего мужа?
- 3) Что вы думаете об этом человеке (о муже)?
- 4) Что чувствует шафер (молодой человек на заднем плане)?
- 5) Каким было настроение художника?
- 6) Что помогает нам понять настроение девушки?
- 7) Как вы думаете, кто счастлив на этой картине?

Только после того как студенты выполнили задания и высказали свои мысли о том, что видят на картине, им была представлена следующая информация об этом произведении: «В основу картины “Неравный брак” (1862 г.) легла история несчастной любви художника С.М. Варенцова, который был другом Пукирева. Он был влюблен в

молодую девушку из бедной семьи, но она вышла замуж за богача-фабриканта, на долю же ее возлюбленного выпала роль шафера на этой свадьбе. Взяв за основу реальное событие, Пукирев сделал жениха значительно старше и дряхлее, чем тот был на самом деле, невеста же выглядит почти ребенком». Преподаватель обратил внимание на то, что художник намеренно превратил жениха в генерала-чиновника, а также на то, что на шее жениха орденовский Крест Владимира II степени, а на груди сияет соответствующая этому ордену звезда. Студенты отметили, что в чеховском рассказе Модест Алексеевич намекает князю на орден, он говорит: «Теперь остается ожидать появления на свет маленького Владимира».

Художник особенно выделяет фигуру молодого человека со скрещенными на груди руками. Это шафер, бывший возлюбленный невесты. В первоначальном варианте картины Пукирев в фигуре шафера изобразил самого С.М. Варенцова, но тот, узнав себя, решительно запротестовал, и художнику пришлось переписать голову. (В некоторых источниках говорится, что он просто приписал бородку, ведь Варенцов не носил бороды.) Эта информация вызвала живой интерес у студентов. Они отметили, что и в их странах тема неравного брака была весьма актуальна, подобные браки приносили много горя и жестоких страданий.

Стоит отметить, что на данном этапе работы с материалом у студентов сложилось четкое мнение о героях рассказа, после прочтения адаптированного текста и знакомства с картиной судьба главной героини Анны вызвала жалость у учащихся, и они, как могли, оправдывали ее.

На следующем этапе работы студентам было предложено посмотреть советский художественный фильм, снятый в 1954 году Исидором Анненским по рассказу А.П. Чехова «Анна на шее». Поскольку студенты уже были хорошо знакомы с рассказом Чехова, а сценарий фильма очень близок к тексту, у них не возникло трудностей в процессе восприятия речи героев и ситуаций. Как признались сами студенты, несмотря на то что фильм был снят в 1954 году, героиня была им понятна и близка, о чем говорят их оценки: «Фильм понравился, было нетрудно, все понятно». Учащимся было предложено сравнить, как режиссер интерпретировал замысел Чехова, сказать, похожа ли Анна из рассказа на героиню, сыгранную актрисой.

Эти вопросы потребовали от студентов умения анализировать аудиовизуальный ряд и одновременно чеховский текст. Они получили возможность дать сравнительную характеристику героев произведения. Интересно то, что после просмотра фильма изменилось отношение учащихся к Анне и оценка ее отношения к мужу. По мнению одного из студентов, актриса Алла Ларионова не справилась с поставленной задачей и плохо показала характер Анны. Во-первых, она была старше чеховской Анны, во-вторых, «слишком спокойна». Он объяснил это так: молодая девушка, которая переживает из-за бедности своей семьи, после смерти матери должна думать о судьбе братьев и не может быть такой неэмоциональной. Отметим, что некоторые студенты кардинально изменили свое отношение к ситуации и выразили сочувствие мужу Анны.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что фильм подтолкнул их к еще более тщательному изучению произведения, потому как, поняв, что адаптированный текст и фильм вызывают разные оценки героини, они сами попросили дать им возможность прочитать оригинал. Им захотелось сравнить свои ощущения и сделать собственные выводы на основе прочтения аутентичного текста. Расширили представления студентов об образе Анны, его многогранности и неоднозначности, и показанные им фрагменты балета на музыку Валерия Гаврилина «Анюта» (главные партии: Екатерина Максимова, Владимир Васильев).

Следующим этапом работы стало знакомство с аутентичным текстом. А.Р. Лурия писал о том, что «художественное произведение допускает различные степени глубины прочтения; можно прочитать художественное произведение поверхностно, выделяя из него лишь слова, фразы и повествование об определенном внешнем событии; а можно выделить скрытый подтекст и понять, какой внутренний смысл таится за излагаемыми событиями; наконец, можно прочесть художественное произведение с еще более глубоким анализом, выделяя за текстом не только его подтекст или общий смысл, но и анализируя те мотивы, которые стоят за действиями того или иного лица, фигурирующего в пьесе или художественном тексте, или даже мотивы, побудившие автора писать данное произведение» [3: 315–316]. Мы решили взять оригинальный текст, и, несмотря на то что студенты испытывали некоторые лексические трудности, это стало логическим завершением всего процесса комплексного изучения.

Как мы уже говорили выше, студенты заинтересовались оригиналом и захотели попробовать свои силы, поэтому мы выбрали такую форму работы: каждому студенту был предложен экземпляр произведения, распечатанный на листах формата А4, чтобы им удобнее было сразу делать свои пометки и комментарии, а преподаватель вслух читал текст и объяснял наиболее трудные моменты. Звучащий русский текст с комментариями помог студентам максимально приблизиться к идее Чехова, и даже те трудности, с которыми студенты встретились, помогли им почувствовать неоднозначность чеховской оценки и отсутствие субъективного начала в рассказе.

После этого студенты еще раз внимательно перечитали текст дома, а потом написали эссе на темы: «Чем мне не нравится героиня рассказа “Анна на шее”», «Почему Анна стала такой», «Кто виноват в том, что героиня изменилась».

Стоит сказать о том, что ни один современный учебник не исключает возможность расширять сферу обучения и использовать дополнительные материалы, в данном случае обращаться к живописи, музыке, искусству балета и даже к оригинальному тексту. Результаты этой работы подтверждают, что использование комплексного подхода при изучении художественного произведения позволяет студентам углубить свое представление о творчестве А.П. Чехова и о русской культуре в целом. Эта работа позволила учащимся достаточно полно осмыслить весь представленный им материал. Комплексный подход не только помог заинтересовать студентов, но и дал им возможность почувствовать, что они могут воспринимать «настоящий», оригинальный текст, живое слово писателя.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Рус. яз. Курсы, 2012.
2. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2001.
3. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. Ростов н/Д.: Феникс, 1998.

Федулова Е.Г., преподаватель

ekate-fedulova@yandex.ru

Россия, Военный учебно-научный центр СВ «Общевойсковая академия ВС РФ»

Fedulova E.G., lecturer

*State educational and scientific center of Ground forces «Combined arms Academy
of the Armed forces of the Russian Federation»*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: «TO BE OR NOT TO BE»

THE LITERARY TEXT AT THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: «TO BE OR NOT TO BE»

Аннотация

В статье рассматривается вопрос изучения художественного текста на уроках русского языка как иностранного; обращается внимание на специфику отбора материалов для военного учебного заведения; анализируется методика проведения данных занятий, в частности подходы к их организации.

Abstract

The article discusses the study of the art text at lessons of Russian as a foreign language; draws attention to the specificity of the selection of materials for military educational institution; examines the methodology of the studies, in particular approaches to their organization.

Ключевые слова: анализ художественного текста; личностно-деятельностный подход; сопоставительное лингвострановедение; диалог культур.

Keywords: analysis of a literary text; the personality-activity approach; comparative linguistics; dialogue of cultures.

Вопрос о работе с текстами художественной литературы до сих пор остро стоит в современной науке преподавания русского языка как иностранного. Если для учебного заведения с гуманитарной направленностью (в большей степени филологического профиля) ответ на этот вопрос очевиден, то как же быть с обучающимися негуманитарного профиля обучения, например военнослужащими? Ответ на этот вопрос дает сама русская художественная литература, которая настолько всеобъемлюща и разнопланова, что может обеспечить потребности любой направленности обучения.

Возможно, в условиях дефицита учебных часов, обусловленного поздним прибытием обучающихся, а также тем, что русский язык не является профилирующим в военно-учебном высшем заведении, работа с текстами художественной литературы кажется нецелесообразной. Тем не менее нельзя с этим согласиться. Так, в русской литературе XIX и XX вв. существует достаточно обширный пласт художественных произведений военной тематики – поэзия, проза и драматургия. Нас в большей степени интересовали прозаические и поэтические произведения, так как они отвечают, в том числе, целям формирования военно-научной компетенции иностранных военных обучающихся.

Ясно, что работа с текстами военной тематики в рамках обучения в военном вузе предполагает в основном личностно-деятельностный подход, при котором действия речевого и неречевого характера на учебном занятии при наличии у обучающихся мотива деятельности предполагают особый способ выполнения и результат. И.А. Зимняя подчеркивала, что все методические решения в данном случае «пре-

ломляются через призму личности обучаемого – его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей» [1: 49].

Личностно-деятельностный подход в данном случае может реализовывать и современные требования к учебному процессу, такие как «использование упражнений, максимально создающих значимые для обучающихся ситуации общения, параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи, учет индивидуальных особенностей учащегося при ведущей роли его личностного аспекта, ситуативность процесса обучения, рассматриваемого и как способ стимулирования речевой деятельности, и как условие развития речевых умений» [4: 19].

При работе с текстами русской художественной литературы интересен и социокультурный подход, а именно так называемый «диалог культур», который в последнее время довольно актуален и развивается в рамках новой научной дисциплины – сопоставительного лингвострановедения. Так, сопоставление фактов из области художественного творчества двух народов (идеи, темы, проблематика, нравственные и эстетические ценности, жанры, художественные способы выражения) и образа жизни носителей языка могут быть весьма интересны для обучающихся (см. [2]). Например, еще не забыта война в памяти народов Вьетнама, Анголы, Эфиопии, а для слушателей из Сирии и Ливии – это сегодняшний день.

В литературе Вьетнама, безусловно, много произведений, в которых авторы обращаются к теме войны. Например, это романы Нгуен Туана, повесть Нгуен Диня «Линия фронта пересекает небо», где рассказывается о мужестве вьетнамского народа, дающего отпор американской агрессии. Романы Нгуен Нгока «Страна поднимается» (1955) и Нгуен Минь Тяо «Выжженный край» (1977) также объединяет тема борьбы вьетнамского народа против иноземных захватчиков. Оба произведения отличает не просто показ народного героизма и самопожертвования, но и глубокое проникновение в судьбы людей, их сложные, меняющиеся со временем характеры.

Писатели Анголы также с интересом обращаются к теме войны. Так, в романе «Продавец прошлого» Жузе Эдуарду Агуалуза не только размышляет о гражданской войне, но и наблюдает, как страна все еще пытается оправиться от последствий гражданской войны (которая продолжалась 27 лет) между сторонниками Народного движения за освобождение Анголы (МПЛА) и членами Национального союза за полную независимость Анголы (УНИТА), вспыхнувшей в 1975 г. после провозглашения независимости от Португалии.

Сопоставительный анализ произведений русской литературы и зарубежной свидетельствует, что описание военных действий у писателей разных стран имеет общие черты и в то же время отличается по охвату места действия и персонажей. Безусловно, что русской литературе присуща масштабность повествования о боевых действиях, что видно по описанию и боев, и расположения частей и подразделений. Все это в сочетании с пейзажными описаниями, отличающимися широтой охвата: поля, равнины, реки, переправы, – создает поистине величайшее художественное полотно. В то время как во вьетнамской литературе характерной чертой является локальность, замкнутость пространства, тем более что боевые действия проходили в джунглях. Объединяющая черта – это человеческие чувства и переживания, боль и страдания, горе и ужас войны.

Следовательно, еще раз подтверждается точка зрения, что художественное произведение – «основа для осуществления целого ряда воспитательных задач, <...> стимул к обмену впечатлениями, к общению, в том числе и стимул к речевой деятельности в процессе обучения языку» [6: 57].

Безусловно, что при отборе текстов следует придерживаться критериев их отбора в соответствии с требованиями сопоставительного лингвострановедения: страноведческая ценность, коммуникативная ценность, защищенность от стереотипа и типичность [3: 155–158].

Для слушателей академии предлагаются тексты, в которых присутствует описание боевых действий, расположения частей и подразделений. Тексты должны быть понятны слушателям уже при первом прочтении без так называемой предварительной предтекстовой / притекстовой работы, а также быть актуальными с точки зрения их специальности.

Лингвокультурологический подход в данном случае реализуется через специфику обучения. С одной стороны, слушатели продолжают так же, как и на занятиях по специальным дисциплинам, закреплять лексико-грамматические навыки, но с другой – они узнают не только историю тактики, вооружения и боя России, но и глубочайшие традиции русской воинской культуры, ее основы и принципы. Так, слушатели могут познакомиться с описанием Аустерлицкого, Бородинского сражения (Л.Н. Толстой «Война и мир»), словно воочию увидеть сражения Первой мировой войны (А.Н. Толстой «Хождение по мукам») и услышать лязг танков и вой бомбардировщиков (Ю. Бондарев «Батальоны просят огня», А. Твардовский «Василий Теркин»).

Для обучающихся I уровня владения языком на подготовительном курсе предлагаются адаптированные тексты объемом до 760 слов. Слушатели могут найти в них уже знакомые им слова лексического минимума, базовые слова специальной лексики и топографии. Устаревшая военная лексика (если таковая присутствует) и новые слова (7%) даются в комментарии. Также для закрепления прочитанного материала, его осознания предлагается ряд логических и грамматических заданий.

Каковы же цели данной работы: во-первых, это осознание текста обучающимися (основная мысль фрагмента, авторская идея, композиция), во-вторых, расширение уровня их лексического словаря, в-третьих, закрепление грамматических навыков и, в-четвертых, отработка военной составляющей. Зачастую основной целью становится познавательная деятельность, или преподаватель только преследует цель пополнения словаря обучающихся, как это обычно и происходит при работе с текстами художественной литературы.

Важную роль играют и поэтические тексты малых жанров – стихи (К. Симонова, В. Высоцкого, Б. Окуджавы и др.) и тексты песен. Песни представляют несомненный интерес для внеаудиторной работы иностранных военнослужащих из стран дальнего зарубежья. Особенно данный материал привлекателен для слушателей из Вьетнама, Китая, Кореи, Монголии. Они с большим интересом разучивают песни, так как, с одной стороны, обладают достаточной музыкальностью, а с другой – хорошо знакомы с русской песенной культурой советского периода. Многие известные в России песни переведены на родной язык обучающихся, как и кинофильмы, в которых они могли звучать [7: 635].

Говоря в целом о лексике текстов песен, можно отметить их универсальность. Общий фон военной лексики может быть интересен как обучающимся общевойсковых специальностей, так и военно-гуманитарных [7: 635].

Изучение текстов песен может представлять собой систему упражнений для работы над общим смыслом произведения, его главной идеей, а также быть направленным на развитие коммуникативно-речевой, социокультурной компетенции обучающихся [5: 49]. Оно также способствует развитию и закреплению их фонетических и

грамматических навыков. Стоит подчеркнуть, что при работе с песенным материалом отсутствует пресловутое «увлечение артикуляционной стороной», которое приводит к «нарушению принципа коммуникативности, а именно: многократному повторению слогов, не имеющих лексического значения; отбору коммуникативно значимой лексики на основании того, что в ней содержится проблемный звук или сочетание звуков; заучиванию пословиц, скороговорок или стихотворений, не имеющих выхода в реальную коммуникацию» [5: 46–60].

В данном контексте изучаются песни «Мы, друзья, перелетные птицы» (С. Фогельсон), «Пора в путь-дорогу» (С. Фогельсон), «Три танкиста» (Б. Ласкин), «Песня защитников Москвы» (А. Сурков), «Десятый наш десантный батальон» (Б. Окуджава) и др.

В условиях дефицита учебного времени необходимо использовать его с максимальной пользой, закрепляя в большей степени уже известную обучающимся лексику и с точки зрения лексического минимума, и языка специальности. Прочитанный и проанализированный текст слушателям предлагается визуализировать в форме карты, которую они должны нарисовать, так как в тексте присутствует большое количество специальной лексики из области топографии и тактики.

Таким образом, достигается важный принцип обучения – преемственности, обобщения и систематизации изученного ранее материала, как с точки зрения лексики, так и грамматических явлений, а также наглядности.

Итак, на вопрос: текст художественной литературы на уроке русского языка как иностранного – «to be or not to be», ответ очевиден. Художественному тексту, безусловно, «быть», так как он решает большое количество общих и частных задач в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Литература

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985.
2. Мамонтов А.С. Язык и культура: сопоставительный аспект изучения: монография. М.: ИЯ РАН, 2000.
3. Мамонтов А.С. Сопоставительное лингвострановедение и обучение иностранным языкам // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания. М.: Изд-во ГИРЯП, Филоматис, 2006. С. 155–158.
4. Методика преподавания русского языка как иностранного (для зарубежных филологов-русистов) / под ред. А.Н. Щукина. М.: Рус. яз., 1990.
5. Просвирнина И.С. Обучение фонетике русского языка // Известия Уральского государственного университета. 2004. № 33. С. 46–60.
6. Слесарева И.П. Художественный текст в практическом курсе русского языка для иностранцев-филологов // Теория и практика обучения иностранных студентов-филологов: сб. ст. / сост. Н.А. Лобанова, А.Р. Балаян. М.: Рус. яз., 1984. С. 57–63.
7. Федулова Е.Г. Песни военных лет на уроках русского языка как иностранного // Слово. Грамматика. Речь: материалы VI междунар. науч.-практ. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного» (27 ноября 2015 г.). М.: МГУ, 2015. С. 634–637.

Шамина Н.В., ст. преподаватель
schamina.n@yandex.ru

*Россия, Московский государственный институт международных отношений
(Университет) МИД РФ*

Shamina N.V., senior lecturer
*Russia, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry
of Foreign Affairs of the Russian Federation*

СИСТЕМА РАБОТЫ НАД ОТГЛАГОЛЬНЫМИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

SYSTEM OF WORK ON THE VERBAL NOUNS ON THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Аннотация

Автор статьи высказывает точку зрения, согласно которой иностранные студенты гуманитарных специальностей должны в процессе освоения курса русского языка специально изучать способы образования и функционирования в тексте русских отглагольных существительных. В статье предлагается также описание структуры пособия, помогающего сформировать навыки использования таких существительных.

Abstract

The author expresses the view that foreign students of humanitarian specialties should specifically study the methods of forming and functioning in the text of Russian verbal nouns in the process of learning of the Russian language course. The paper also proposed a description of the structure of the textbook which could help form skills of using of such nouns.

Ключевые слова: Русский язык как иностранный; научный и общественно-политический стиль речи; отглагольные существительные; синонимичные замены; десемантизированные глаголы.

Keywords: Russian as a foreign language; scientific and socio-political style of speech; verbal nouns; synonymous substitutions; desemantised verbs.

Одной из особенностей научного и общественно-политического стилей речи русского языка является наличие большого количества отглагольных существительных, словосочетаний с ними. Особенную трудность среди суффиксальных существительных для усвоения иностранными учащимися представляют собой существительные, мотивированные глаголами (см. классификацию в «Краткой русской грамматике» под ред. Шведовой Н.Ю., Лопатина В.В. [6]). Трудности эти связаны, во-первых, с тем, что от одного глагола возможно образование нескольких существительных с разными значениями (например, и «лицо-производитель действия, названного глаголом» – *строитель*, и «действие или состояние, названное мотивирующим глаголом» – *строительство*, и «место действия» – *стройка*, и «конкретный неодушевленный предмет – объект или результат действия» – *постройка, строение*). Во-вторых, проблемой для иностранцев является, несомненно, управление существительных, обозначающих «действие, названное мотивирующим глаголом», и функционирование их в словосочетании. Кроме того, трудностью являются синонимичные замены простых предложений с отглагольными существительными со значением действия сложными предложениями с соответствующими глаголами.

Необходимость обращаться в своей деятельности к устным и письменным текстам научного и общественно-политического содержания (учебникам, монографиям, газетным и журнальным статьям, новостным программам) заставляет иностранных студентов-гуманитариев (будущих историков, политологов, журналистов) помимо общего курса русского языка (уровень А1–В2) изучать особенности научного стиля речи.

Язык русских текстов общественно-политической и научной направленности имеет свои особенности: в них активно используются специальная лексика, пассивные конструкции, причастные и деепричастные обороты, отглагольные существительные (девербативы), словосочетания с десемантизированными глаголами и др. (см. [15]), малоприемлемые в нейтральной речи. Поэтому в практике преподавания русского языка иностранным учащимся необходимо уделять особое внимание изучению этих сложных вопросов грамматики. Одним из камней преткновения для иностранцев, читающих русские общественно-политические и научные тексты, является понимание конструкций с отглагольными существительными. Причем эта проблема актуальна не только для студентов из дальнего зарубежья, но и для выпускников «русских» школ стран СНГ.

Русские отглагольные существительные в последнее время вызывают и научный интерес. Вопросы о них касаются в своих диссертациях В.А. Кузьменкова [12], Я.В. Клепацкая [11], Е.Н. Егорова [10]. В издававшихся ранее пособиях, в частности для обучения студентов-гуманитариев, предпринимались попытки снять некоторые трудности использования отглагольных существительных. Преподавателями русского языка как иностранного не раз обращалось внимание на необходимость особых тренировочных упражнений, которые помогли бы учащимся сформировать навыки понимания и употребления словосочетаний существительных (с предлогами и без предлогов). Специальные задания есть в пособиях Г.А. Абрамовой, Л.А. Лобановой и Н.Н. Молотковой [1; 2], Л.А. Лобановой и И.Б. Могилевой [14], А.К. Перевозниковой [16; 17]. Такого же рода задания наличествуют и в других учебных пособиях [5; 7; 8; 9; 13; 18; 19]. Однако большинство пособий и учебников предназначено для продвинутого этапа обучения.

Практика преподавания русского языка как иностранного показывает, что для овладения навыками использования данных конструкций не хватает комплексного обучения системе образования номинативных конструкций и тренировки их употребления. По сути, вероятно, единственными учебными пособиями, формирующими у иностранных учащихся понимание и навыки использования отглагольных существительных со значением «действия» («девербативов») и рассчитанными на преподавание на среднем этапе обучения (II семестр подготовительных отделений), остается «Русский язык по-новому» М.П. Аксеновой [3] и «Сборник упражнений по русскому языку» М.П. Аксеновой и Е.А. Зелинской [4].

Студенты гуманитарных специальностей (в частности, студенты МГИМО – будущие журналисты-международники, политологи, специалисты по международным отношениям и международному праву и др.) остро нуждаются в пособии, которое может предложить им и теоретическое осмысление актуальных словосочетаний существительных, и систему упражнений для практического овладения навыками их использования.

Для обучения предлагается использовать тексты исторического содержания (в частности, связанные с мировой историей и историей России XX века, т. к. именно этот период вызывает у учащихся много вопросов и часто подвергается переосмыслению в работах российских и зарубежных историков). Лексическое наполнение текстов должно соответствовать необходимому минимуму для студентов подготовительного отделения и I курса гуманитарных факультетов.

Какова должна быть структура пособия?

1. Необходимо указать словообразовательные модели, в соответствии с которыми в русском языке образуются существительные со значениями «действие или состояние, названное мотивирующим глаголом». В «Краткой русской грамматике» описаны 12 моделей (с вариантами) с разными суффиксами. Однако продуктивными являются не все. В учебнике М.П. Аксеновой предлагаются также 12 моделей, наиболее актуальных для изучения на среднем этапе обучения. Необходимы упражнения для выработки навыков образования отглагольных существительных с достаточным количеством глаголов, использующихся в текстах научного стиля речи гуманитарного профиля, в том числе исторических (например: *объяснять – объяснить – объяснение, освободить – освободить – освобождение* и т. д.).

2. Важной особенностью отглагольных существительных является управление, в частности, падежные формы субъекта действия и объекта действия, зависящие в первую очередь от переходности / непереходности глагола. Упражнения, отрабатывающие этот аспект, наиболее важны для понимания функционирования данных существительных в тексте и для замен сложных предложений простыми при выражении времени, причины и т. п. (*Рабочие строят / построили школу* – переходный глагол – *Строительство рабочими* (субъект действия – творительный падеж) *школы* (объект действия – родительный падеж); НО: *Студент готовится к экзаменам* – непереходный глагол – *Подготовка студента* (субъект действия – родительный падеж) *к экзаменам*).

3. Особую часть должны составлять упражнения, в которых функционирует субъект действия, выраженный личным местоимением.

4. Далее, необходимы упражнения для обучения заменам глагольных конструкций с наречиями именными конструкциями с прилагательными (*активно бороться – активная борьба*).

5. Следующая группа заданий должна тренировать включение словосочетаний с отглагольным существительным в предложения и замену простых предложений сложными (*Спортсмен **победил** на соревнованиях – **Победа** спортсмена на соревнованиях стала большой радостью для болельщиков*), в том числе при выражении причины, времени и т. п. (*Когда **формировались** феодальные отношения... – При **формировании** феодальных отношений...*).

6. Как особые случаи соответствия глагольных конструкций девербтивам необходимо выделить словосочетания существительных с десемантизированными глаголами, т. е. фактически утеревшими свое лексическое значение и несущими только грамматические признаки (*Победа в Куликовской битве **оказала влияние** на развитие Руси – **Влияние** победы в Куликовской битве на развитие Руси*).

7. Необходимы также задания, тренирующие использование отглагольных существительных при составлении номинативного плана. При этом должны отрабатываться и синонимичные замены, например, глагольными предложениями, используемыми в вопросном плане (*Почему в XV – начале XVI века **образовалось** централизованное Русское государство? – Каковы причины **образования** централизованного Русского государства в XV – начале XVI века?*).

Таким образом, изучать русские отглагольные существительные и их функционирование в тексте необходимо в соответствии с определенной системой и уже на этапе подготовительного отделения вуза. В настоящее время ощущается настоятельная необходимость в пособии, которое могло бы помочь иностранным учащимся преодолеть трудности восприятия научных и общественно-политических текстов, изобилующих отглагольными существительными.

Литература

1. Абрамова Г.А., Лобанова Л.А., Молоткова Н.Н. История России: Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев. Ч. 1. М.: МГИМО(У) МИД России, 2004.
2. Абрамова Г.А., Лобанова Л.А., Молоткова Н.Н. Читаем тексты по истории России: Учеб. пособие по научному стилю речи для иностранных учащихся. М.: МГИМО-Университет, 2006.
3. Аксёнова М.П. Русский язык по-новому. Ч. 3 (уроки 18–22) / под ред. Р.А. Кульковой. СПб.: Златоуст, 2001.
4. Аксёнова М.П., Зелинская Е.А. Сборник упражнений по русскому языку для иностранных студентов, аспирантов и стажёров гуманитарного профиля. М.: Изд-во МГУ, 1989.
5. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: Учебник русского языка (первый уровень). В 2 т. Т. II. СПб.: Златоуст, 2006.
6. Белоусов В.Н., Ковтунова И.И., Кручинина И.Н. и др. Краткая русская грамматика / под ред. Шведовой Н.Ю. и Лопатина В.В. М.: Рус. яз., 1989.
7. Битехтина Г.А., Клобукова Л.П., Чагина О.В. и др. Учебник русского языка для иностранных студентов гуманитарных вузов и факультетов. 1-й курс. М.: Рус. яз., 1987.
8. Богатырева И.В., Голованова Л.З., Лобашкова И.М. Пособие по научному стилю речи для подготовительных факультетов вузов СССР. Филологический профиль. М.: Рус. яз., 1986.
9. Верещагина Л.М., Давыдов В.А., Дубинская Е.В. и др. Пособие по обучению языку дисциплин общественно-политического цикла для подготовительных факультетов вузов СССР. М.: Рус. яз., 1987.
10. Егорова Е.Н. Девербативы как субстантивные формы глагола: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2009.
11. Клепацкая Я.В. Совершенствование навыков построения и употребления глагольно-именных словосочетаний в продуктивной речи: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010.
12. Кузьменкова В.А. Типология описательных предикатов и их аналогов в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2000.
13. Лексика научной речи (для студентов-иностранцев гуманитарного профиля) / отв. ред. Е.П. Стемковская. М.: Рус. яз., 1985.
14. Лобанова Л.А., Могилева И.Б. Читаем тексты по обществоведению: Учеб.-метод. комплекс по русскому языку для иностранных учащихся. М.: МГИМО(У) МИД России, 2009.
15. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Рус. яз., 1985.
16. Перевозникова А.К. Русский язык для дипломатов: Учеб. пособие. М.: Рус. яз. Курсы, 2015.
17. Перевозникова А.К. Русский язык как иностранный для студентов-международников (на материале текстов об ООН): Учеб. пособие. М.: МГИМО-Университет, 2011.
18. Учебник русского языка для иностранцев, обучающихся на нефилологических факультетах вузов СССР гуманитарного профиля. Синтаксис научной речи / отв. ред. Е.П. Стемковская, Г.И. Дергачева. М.: Рус. яз., 1978.
19. Фролкина А.В., Сергеева А.В., Луценко О.В. Учебник русского языка для иностранных студентов гуманитарных вузов и факультетов (II курс). М.: Рус. яз., 1990.

Шувалова О.О., канд. филол. наук, ст. преподаватель

lg-shuvalova@inbox.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Shuvalova O.O., PhD in Philology, senior lecturer

Russia, Lomonosov Moscow State University

ЖИВОПИСЬ НА УРОКАХ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ

ART MASTERPIECES AT THE LESSONS OF RUSSIANS AS A FOREIGN LANGUAGE

Аннотация

Статья посвящена возможностям использования произведений живописи в процессе обучения РКИ. Также здесь рассматриваются разные аспекты такой практики: изучение грамматических основ, расширение лексического запаса, развитие речи учащихся. В данной статье представлены особенности и формы работы с картинами на различных уровнях обучения (A1, B1, B2).

Abstract

The article is devoted to the method of using art masterpieces in practice of Russian as a foreign language. Different aspects of such practice are given. It consists the studying of grammar, stimulation of communication activity, lexicology. It is shown how to include the work with art masterpieces in the process of studying Russian at the different level (A1, B1, B2).

Ключевые слова: русский язык как иностранный; произведение живописи; лексико-грамматические конструкции; развитие речи.

Keywords: Russian as a foreign language; art masterpieces; lexical and grammar models; communication activity.

Идея использования произведений русской живописи на уроках РКИ не нова, можно сказать, что она уже стала «общим местом» и вроде бы не нуждается в комментarii. Однако от этого она не является менее продуктивной, вплоть до того, что может стать не просто эпизодом, а последовательной, системной формой работы на уроке.

Работа с картинами особенно актуальна в настоящее время, когда наблюдается тенденция к снижению мотивации у студентов, даже у тех, которым русский язык необходим для дальнейшей учебы, работы. Иллюстративный материал, представленный в учебниках и пособиях, помогает внести разнообразие в урок, но зачастую не может заинтересовать студентов, так как воспринимается только как учебное упражнение и редко имеет художественную ценность. Таким образом, у обучающихся накапливается усталость от однотипных заданий. Фантазия студентов не включается, задания, нацеленные на развитие речи, выполняются формально. Можно сказать, что наглядные материалы перестают выполнять важнейшую функцию побуждения к речи.

Работа с живописными произведениями представляется выходом из этой ситуации. Главное отличие в том, что в живописном произведении мы видим особый взгляд на действительность, мир, преломляющийся через призму души художника. Перед нами некий текст, история, зашифрованная в картине, которую нужно суметь прочесть, а это всегда интригует и притягивает зрителя. Более того, как любое искусство, живопись производит впечатление, создает настроение, следовательно, способствует непроизвольному запоминанию, которое, как известно, продуктивнее произвольного. Это важно и с практической точки зрения, так как позволяет быстро припомнить определенные лексико-грамматические конструкции, которые использовались в процессе работы с картиной. Ра-

бота с картинами русских художников выполняет социокультурную функцию, расширяя представления студентов о стране изучаемого языка, традициях, ментальности народа.

На элементарном уровне обучения (А1) целесообразным представляется использование портретов в качестве дополнительного задания в работе с текстом. Например, выбрать портрет, похожий / непохожий на героя и обосновать выбор. Контрастность образов, сопоставление визуального образа и слова способствуют расширению лексического запаса обучающихся, активизации лексики и грамматики, в частности, связанной с описанием человека и входящей в лексический минимум элементарного уровня (у кого? какое? лицо, какие? глаза, волосы, какой? характер; кто? похож на кого? и др.) Большой мотивационный потенциал включает в себе задание определить профессию человека по его портрету, которое также возможно использовать на уровне А1 (портрет А.С. Пушкина, написанный О.М. Кипренским, Л.Н. Толстого кисти И.Е. Репина, портрет П.И. Чайковского, созданный Н.Д. Кузнецовым). Внимание к деталям самого портрета и фона позволяет сделать правильные выводы, такое задание оживляет работу над предположно-падежной системой, знакомит студентов со значимыми именами русской культуры, что является необходимым условием для обучения в России. На базовом и последующем уровнях работа с портретами успешно дополняет чтение приближенных к научному стилю текстов и микротекстов об известных людях. В результате в сознании студентов возникает связь зрительного образа и слова, что может быть использовано в дальнейшем для «припоминания» лексики.

Более сложной формой работы, возникающей обычно на базовом уровне, является работа по картине (серии картин) со скрытым сюжетом. Она может быть приурочена к определенной теме. Например, презентация серии картин русских художников может быть представлена в процессе изучения тем «Семья», «Профессии» и др. Использование серии картин на тему «Глаголы движения» (К.Е. Маковский «Дети, бегущие от грозы», М. Шагал «Прогулка», К.П. Брюллов «Всадница», В.М. Васнецов «Ковер-самолет», А.А. Дейнека «Будущие лётчики») помогает не только правильно употребить глаголы, но и составить рассказ по картине с опорой на вопросы. Примером такой работы может служить система упражнений к картине А.А. Дейнеки «Будущие лётчики».

I Ответьте на вопросы.

- 1) Кто это? Как их зовут?
- 2) Как вы думаете, эти дети всегда живут на море? Откуда они приехали?
- 3) Как они проводили время на море?
- 5) Что мальчики увидели, когда отдыхали на море?
- 6) Почему дети внимательно смотрели на самолёт?
- 6) Кем они хотят стать? Что они мечтают делать?
- 7) Как вы считаете, эти мальчики станут лётчиками?
- 8) Какое настроение создаёт картина?

II Дополните рассказ (устные подстановочные упражнения).

Летом дети ... на море из ...

Каждый день они гуляли, отдыхали и ... в море. Однажды, когда они ... на море, они увидели самолёт, который ... над морем. Самолёт ... мимо них и ... дальше. Они любили смотреть на самолёты, потому что они мечтают стать лётчиками и хотят тоже ... на самолёте.

III Какое впечатление произвела на вас картина и почему?

IV Какая главная идея картины?

V Придумайте название картине. Сравните с её настоящим названием. Какое название вам нравится больше? Что потом будет с героями?

VI Расскажите историю по картине.

Интересным вариантом задания, развивающего речь, представляется работа с символикой, в частности по картинам В.М. Васнецова на сказочные сюжеты («Алёнушка», «Три царевны подземного царства» «Иван царевич на сером волке»), где символические живописные образы отражают мифологемы народного сознания. Анализ сюжета картин позволяет восстановить некоторую историю, додумать, пофантазировать и поспорить и, следовательно, предоставляет широкие возможности для развития коммуникативных навыков у студентов. Такая работа на первом сертификационном уровне опирается на отработанные в курсе языка специальности лексико-грамматические конструкции и способствует их усвоению [3: 99].

Изображать→	жизнь, людей, природу, события
Выражать→	мысли, идеи, чувства (грусть, радость), мечту, внутренний мир (кого?)
Создавать→	(какое?) радостное, грустное, спокойное, тяжёлое настроение

Очень хороший результат дает подключение живописных произведений к процессу работы над художественным текстом. Ограниченность сроков обучения и насыщенность программы не позволяют много читать со студентами, в то время как именно чтение художественных текстов (адаптированных и неадаптированных) является главным фактором дальнейшего совершенствования речевых умений. Тем важнее сделать работу с литературным произведением живой и интересной. После традиционной работы с текстом показ серии картин русских художников, иллюстрирующий ключевые сюжетные моменты и представленный в виде презентации, позволяет еще раз воспроизвести текст, активизировать лексику и при этом знакомит с русской культурой. Даже при работе с текстом научно-публицистического стиля обращение к живописи способно оживить сухие факты, поскольку «лингвострановедческие материалы стимулируют образное мышление, влияют на чувства, формируют вкус, следовательно, наряду с передачей “деловой” информации, оказывают воздействие на эмоции человека и его образно-художественную память» [2: 36].

В частности, при чтении биографического текста об Анне Ахматовой [1: 123], дополненного отрывками из ее стихов, презентация картин художников помогает связать воедино историю автора и лирического героя. После предварительной работы с текстом, определения темы стихов, комментирования можно использовать показ русских пейзажей, портретов Анны Ахматовой (Н. Альтмана, З. Серебряковой, Ю. Анненкова, О. Кардовской, А. Модильяни) в сопровождении романса на ее стихи «Широк и желт вечерний свет...». Живописный ряд в сочетании с голосом исполнителя и поэзией Ахматовой производит сильное впечатление на студентов, воздействует на эмоциональном уровне, подсознательно помогает воспринять и запомнить образы русской речи.

Таким образом, живопись не только помогает сформировать культурологическую компетенцию у студентов, но и может стать основой для легкого запоминания, усвоения и совершенствования русского языка.

Литература

1. Антонова В. Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию. Учебник. Базовый уровень. М.: Златоуст, 2013.
2. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990.
3. Голованова Л.З., Лобашкова И.М. От прошлого к нашим дням. Пособие для изучающих русский язык как иностранный (гуманитарный профиль). М.: ЦМО МГУ, 2005.

Секция 4

Обучение русскому языку как иностранному в профессиональных целях. Язык специальности как составляющая процесса обучения

Авдеева И.Б., д-р пед. наук, профессор
i.b.avdeyeva@mail.ru

*Россия, Московский автомобильно-дорожный государственный технический
университет*

Avdeyeva I.B., Dr. (Pedagogy), Professor
Russia, Moscow State Automobile and Road Technical University

К ВОПРОСУ О ПРИЧАСТИЯХ И ПРИЧАСТНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ В НАУЧНОМ СТИЛЕ (НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПОДСТИЛЬ)

ABOUT THE PRESENT AND PAST PARTICIPLE ACTIVE AND PASSIVE, PARTICIPLE PHRASES IN THE SCIENTIFIC SPEECH STYLE (ENGINEERING PROFILE)

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению одной из наиболее актуальных и сложных для иностранцев грамматических категорий – видо-временной глагольной системе – и самой трудной и востребованной для учащихся инженерного профиля теме – причастия и причастные обороты. Обозначены особенности функционирования деепричастий и деепричастных оборотов в текстах научно-технического подстиля, специфика их расположения в предложениях, перечислены основные трудности, возникающие у иностранцев при изучении одиночных деепричастий и деепричастных конструкций; отмечены пять типов синтаксических структур, характерных для текстов учебников по инженерным дисциплинам, с которыми употребляются деепричастные обороты. Статья проиллюстрирована аутентичными примерами из учебников по дисциплинам инженерного цикла.

Abstract

In the article it is observed the problem of studying of Russian verb paradigm and types system including Present Participle Active, Perfect Participle, Participial Phrase while teaching foreign engineers students the scientific speech style. The author describes the main difficulties encountered by foreign students in reading authentic texts in the scientific style. The article presents some typical steady mistakes that foreign students make, gives recommendations about their overcoming.

Ключевые слова: еврограмматика; видо-временная глагольная система русского языка; деепричастия и деепричастные конструкции; аутентичные тексты научно-технического подстиля.

Keywords: Euro-grammar; Russian verb paradigm and types system; Present Participle Active; Perfect Participle; Participial Phrase; authentic texts in the scientific style of engineering communication.

Безусловно, наиболее сложным аспектом русского языка для иностранцев по сегодняшний день, что хорошо известно еще с советского времени, является видо-временная глагольная система, реализованная классическими темами «глаголы движения без префиксов и с префиксами», а также дополненная глагольными формами «причастия» и «деепричастия» и соответствующими конструкциями «причастные и

деепричастные обороты». Комплексная подвижная иерархическая система глаголов движения как явление русского менталитета обусловлена безусловной дальностью наших передвижений по просторам Родины. Постоянное смещение «ракурса рассмотрения», «оси координат», в которой мы описываем ту или иную ситуацию, создаёт «картину мира» не объективную, как в европейских языках, а сугубо субъективную, зависящую от постоянного многоуровневого выбора говорящего, что вызывает у иностранцев, привыкших думать, что Россия – это часть Европы, неизбывную оторопь, приводя их к однозначному выводу: русские и другие европейцы (от норвежцев до испанцев) имеют разный менталитет, который невозможно до конца понять. Причем эти грамматические явления последнее время вызывает «сбой в системе» и у так называемых «носителей» русского языка. А такие широко распространённые в любых русских письменных текстах, включая рекламу, части речи, как причастия и деепричастия, а также причастные и деепричастные обороты, как выяснилось, совершенно не развиты даже в близких языках (сербском, словацком и т. п.), поэтому даже носителями «еврограмматики», родившимися в конце XX века, живущими полжизни в разных странах и потому знающими по 5–6 языков в совершенстве, читающими / слушающими на досуге Сервантеса, Бальзака и Гофмана в оригинале, воспринимаются как «изошрённые, утончённые, элегантные конструкции» (*sophisticated constructions*). При этом если другие иностранные языки (например, испанский, итальянский, французский) иностранцы часто изучают «сами», то есть с помощью самоучителя, общения в языковой среде и чтения аутентичных книг, то про русский, как утверждают многие из них, уже известно, что его «нельзя выучить самостоятельно», а только с преподавателем. Остановимся подробнее на причастиях и причастных конструкциях, наиболее актуальных при изучении научного стиля на материале научно-технического подстиля, т. е. при чтении аутентичных текстов учебников по инженерным специальностям.

Причастия и причастные конструкции из всех грамматических явлений по частотности употребления в текстах учебников по инженерным дисциплинам стоят на первом месте: *Износ инструмента уменьшают применением специальных смазочных материалов: при прессовании **труднодеформируемых** сталей и сплавов используют смазочные шайбы, **укладываемые** на матрицу под заготовку, **изготовленные** из крупки доменного шлака, **связанной** жидким стеклом* [5: 76л].

Подобная распространённость обусловлена требованием научного стиля к точности и лаконичности изложения: причастные обороты позволяют скомпрессировать дополнительную, второстепенную или сопутствующую информацию. Выявлено, что в разных подъязыках количество одиночных причастий (многословных составных терминов) и причастных оборотов варьируется по мере убывания в следующем порядке: **математика, сопромат, теормех, электротехника, ТММ, физика, ТКМ, начертательная геометрия**. При этом, например, в техническом черчении подобные термины вообще отсутствуют, а причастия встречаются только в свободных словосочетаниях. Отмечено, что, хотя причастные обороты всё ещё широко употребляются в письменной речи, существует чёткая тенденция к уменьшению их количества путём замены придаточными определительными конструкциями, традиционно более характерными для устной научной речи [2].

Из-за определённой перегруженности инженерных текстов причастиями и причастными оборотами можно говорить о первостепенной важности рассматриваемой темы для учащихся инженерного профиля.

Для многих иностранных учащихся инженерного профиля морфологическое причастие – сложное комплексное грамматическое явление, поскольку это атрибутив-

ная **форма глагола**, совмещающая в себе признаки глагола (вид, время, переходность / непереходность) и прилагательного (род, число, падеж) (в английском ему соответствует participle).

Причастия, так же как и отглагольные существительные, образованы от глаголов, у них корни глаголов: *Наличие большого разнообразия форм и размеров **штампованных** поковок, а также сплавов, из которых их **штампуют**, обуславливает существование различных способов **штамповки*** [5: 86л].

По окончаниям причастия похожи на прилагательные: 1. ***Срезанные** центры применяют при **подрезании** торцов заготовки, когда **подрезной** резец должен дойти почти до оси вращения заготовки* [5: 374л]. 2. ***Срезаемый** слой материала заготовки дополнительно деформируется вследствие трения стружки о рабочую поверхность* [5: 311л].

И хотя по программе после подфака иностранцы должны уметь по формальным признакам а) находить полные причастия в текстах, б) определять их вид, в) ставить в номинатив мужского рода единственного числа, г) называть инфинитив и вид глагола, от которого они образованы, д) определять падеж глагольного управления, а также иметь самое общее представление о причастном обороте, на практике это далеко не всегда бывает так.

У иностранцев причастие как грамматическое явление вызывает сложности прежде всего тем, что имеет разновидности – активную и пассивную формы (active participles, passive participles), которые могут стоять в настоящем и прошедшем времени (present, past participles), что часто не соотносится с временем основного глагола / предиката главного предложения; а также имеют полную и краткую формы (full-form, short-form).

В русском языке причастие, как и прилагательное, выполняет в предложении функцию согласованного определения, но, в отличие от прилагательного, обозначающего постоянную, стабильную, статическую характеристику, называет **временный, динамический признак** какого-либо объекта, процесса или явления (ограниченный во времени, то есть признак по действию): *автоматический режим – автоматизированная система, действительные числа – действующая сила, детальное описание – детализованный план, измерительный прибор – измеряемая величина, легкоплавкие компоненты – расплавленный металл, производительный процесс – производящие функции.*

На этапе изучения этого явления в контексте, сложности возникают в связи с тем, что в одном предложении могут встречаться и прилагательные, и причастия, будучи при этом терминами: 1. *Его отличительной особенностью явилось обеспечение **вращательного** (прилаг.) движения заготовки за счёт энергии **падающей** (прич.) воды* [5: 314л]. 2. *Для наиболее наглядного представления о форме **шпоночных** (прилаг.) пазов применены **вынесенные** (прич.) сечения* [3: 273].

Таким образом, при знакомстве с причастием сложности у иностранцев возникают уже на этапе идентификации: их часто путают с прилагательными из-за сходных форм окончаний и склонения. Как это ни парадоксально, в словосочетаниях их часто принимают ещё и за отглагольные существительные, ориентируясь на общий глагольный корень: ***Упрочняющую** обработку предпринимают для увеличения сопротивления усталости деталей. Методы **упрочнения** основаны на локальном воздействии инструмента на обрабатываемый материал* [5: 469л].

Как всегда, у начинающих читать научные тексты на русском языке иностранцев, особенно носителей азиатских языков, главная проблема – понимание, что один и тот же корень, значение которого они уже знают, может образовывать слова разных морфологических классов, которые выполняют в предложении разные функции. А в

зависимости от этого смысл читаемого в разных трактовках может изменяться до неузнаваемости.

Перечислим основные трудности, возникающие у иностранных учащихся при изучении темы «Причастия»:

а) идентификация причастий, их распознавание по сравнению с другими однокоренными частями речи: прилагательными, отглагольными существительными, глаголами, наречиями и т. п.;

б) идентификация форм причастий внутри самой этой категории: отличие полных и кратких форм, активных и пассивных; определение их функций в предложении;

в) склонение полных причастий по принципу прилагательных;

г) нахождение отдельных причастий и причастных оборотов, в особенности причастных оборотов, стоящих перед определяемым словом;

д) понимание смысловой нагрузки причастий, входящих в устойчивые терминологические словосочетания; умение их отличать от свободных словосочетаний с причастиями;

е) определение и понимание функций, выполняемых в предложении, субстантивированными причастиями.

Важно ознакомить иностранных учащихся с ситуациями, при которых одиночные причастия выполняют в предложении различные функции: а) **согласованного определения** в полной форме и б) **предиката** в краткой форме. Напомним, что обычно **одиночные полные причастия выполняют в предложении функцию согласованного определения**: *Рассмотренный способ задания движения точки относится к координатным способам* [7: 214].

Активные причастия прошедшего времени, в целом не типичные для научного стиля, имеют две ситуации употребления:

а) при описании ситуаций, **разворачивающихся** в пространстве и во времени: *Канавки образуются вибронакатыванием. В канавках скапливаются смазочный материал и мелкие частицы, образовавшиеся в процессе изнашивания* [5: 466п];

б) в составе причастного оборота в контекстах, посвященных истории вопроса, которые в современных учебниках встречаются редко: *опубликовавший работу, изучивший проблему* и др.

Активные формы причастий прошедшего времени в отличие от пассивных форм практически не выступают в качестве терминологической составляющей: *Сваренные детали охлаждаются вместе с печью* [5: 293л].

Активные причастия настоящего времени, в отличие от пассивных форм, которые в равной степени могут употребляться в качестве одиночных определений и в составе причастных оборотов, чаще представлены в обособленных причастных оборотах: 1. *Действующие значения линейных напряжений и токов при симметричном приёме соответственно одинаковые* [6: 113]. 2. *Рассмотрим растяжение треугольной призмы силами, действующими вдоль одного из ребер* [4: 258].

Одиночные активные причастия настоящего времени и пассивные причастия прошедшего и настоящего времени часто образуют сложные термины, значения которых невозможно передать при помощи слова «который + смысловый глагол», так как они составляют единое смысловое, информационное целое, т. е. называют научное понятие. Такие причастия **не образуют причастных оборотов** и не располагаются после главного слова: *восстанавливающая сила, вынужденные колебания, вогнутая кривая, статически определяемая система, интегрируемые связи* и др.

Учащиеся должны научиться отличать **сложные термины** от свободных словосочетаний с причастиями, которые могут быть заменены синонимичными словами: *искомая сила; искомый / полученный результат*. Различать их сложно, поскольку типичными для всех подязыков являются фразы, в которых свободные словосочетания в составе причастных оборотов соседствуют со сложными терминами: *Нитриды могут образовываться также с легирующими (термин) элементами, входящими (нетермин) в состав сплавов* [5: 241л].

Безусловно, особые сложности у иностранцев вызывает употребление **субстантивированной формы причастий** в текстах учебников по инженерным дисциплинам. Существует небольшая группа субстантивов, которые активно употребляются во всех подязыках, выполняя в предложении две функции:

а) **грамматического субъекта** (подлежащего): *В результате выпрямляющей способности дуги появляется постоянная составляющая тока прямой полярности* [5: 250л];

б) **объекта** (прямого или косвенного дополнения): *Промывка руды водой позволяет отделить плотные составляющие (части) руды от пустой породы (песка, глины)* [5: 28л].

Особый акцент целесообразно сделать на том, что и полные причастия в функции определения, и субстантивы употребляются **во всех падежах**. И хотя в инженерных подстилях таких причастий **немного**: *делимое, слагаемое, содержимое, составляющая, направляющая, секущая, огибающая, составляющие, данные, сказанное* и др., как правило, они обладают **терминологическим значением** и часто входят в состав **сложных терминов**. В одном предложении могут использоваться обычные причастия и причастия-субстантивы: *Фасонные поверхности незамкнутого контура с криволинейной образующей (субст.) и прямолинейной направляющей (субст.) фрезеруют на горизонтально- и вертикально-фрезерных станках фасонными фрезами соответствующего (определение) профиля* [5: 425л].

Хотя, как отмечено исследователями, следует отличать сложные случаи: а) когда **несколько субстантивированных причастий** употребляются в пределах одного предложения и являются **разными членами** предложения: *Все составляющие нам даже неизвестны так же, как могут оказаться неизвестными законы распределения составляющих случайных величин* [5: 35л]; б) когда определяемое слово отсутствует в связи с требованиями стилистики и легко восстанавливается из контекста, и необходимо понимать, что в этом случае речь идет не о субстантивах, а о словосочетаниях, в которых опущено главное слово: *Рассмотрим примеры построения третьей проекции по двум заданным (проекциям)* [5: 351л].

Кроме того, отдельно следует рассмотреть случаи использования причастий, образованных от возвратных глаголов с частицей **-ся**, а также с отрицательной частицей **не-**, которая в инженерных текстах, в отличие от языка общего владения, часто пишется с причастиями слитно.

Данная тема на материале аутентичных учебников по дисциплинам инженерного цикла разработана в учебном пособии [1].

Литература

1. Авдеева И.Б., Васильева Т.В., Орлова Т.К. и др. Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика. Рабочая тетрадь в 4-х частях. 17 выпусков / под ред. И.Б. Авдеевой. СПб.: Златоуст, 2014.

2. Васильева Т.В. Отбор и описание лексико-грамматического материала: подязыки специальности для иностранных учащихся инженерного профиля. М.: ИЦ ГОУ МГТУ «Станкин», Янус-К, 2005.
3. Вяткин Г.П., Андреева А.Н., Болтухин А.К. и др. Машиностроительное черчение: Учебник для студентов машиностроительных и приборостроительных специальностей вузов / под ред. Г.П. Вяткина. М.: Машиностроение, 1985.
4. Горшков А.Г., Трошин В.Н., Шалашилин В.И. Сопротивление материалов: Учеб. пособие. М.:ФИЗМАТЛИТ. 2008.
5. Дальский А.М., Барсукова Т.М., Вязов А.Ф. и др. Технология конструкционных материалов: Учебник для студентов машиностроительных специальностей вузов. М.: Машиностроение, 2005.
6. Касаткин А.С. Электротехника: Учебник для вузов. М.: Академия, 2007.
7. Колесников К.С. Курс теоретической механики: Учебник для вузов. М.: изд-во МГТУ им. Баумана, 2000.

Апакина Л.В., ст. преподаватель
esystem@pfur.ru

Матухин П.Г., ст. преподаватель
m-pg@mail.ru

Провоторова Е.А., ст. преподаватель
provelar@yandex.ru

Титова Е.П., канд. биол. наук, доцент
elpetat@yandex.ru

Россия, Российский университет дружбы народов

Apakina L.V., Senior lecturer

Matukhin P.G., Senior lecturer

Provotorova E.A., Senior lecturer

Titova E.P., PhD in Biology, assistant professor

Russia, People's Friendship University of Russia

ЭЛЕМЕНТЫ ДИСТАНТНОЙ ПОДДЕРЖКИ ИЗУЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ КУРСА «АНАТОМИЯ» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРИРОВАНИЯ ТРЕНАЖЕРОВ ONEDRIVE/EXCEL-ONLINE В СДО MOODLE

MOODLE INTEGRATED ONEDRIVE BASED EXCEL-ONLINE EXERCISER TO SUPPORT FOREIGN STUDENTS SELF CONTROL IN THE STUDY OF THE «HUMAN ANATOMY»

Аннотация

Рассматриваются информационно-технологические аспекты подготовки и использования электронных тестов и тренажеров, подготовленных средствами текстового редактора WORD и табличного процессора EXCEL и размещенных на облачном сетевом ресурсе MS-OneDrive в форме таблиц EXCEL-online. Целью разработки является подготовка информационной технологии импорта авторских информационных продуктов для поддержки процессов формирования и развития базовых компетентностей в рамках курса «Анатомия человека» у иностранных студентов на занятиях и при внеаудиторной работе с элементами BYOD-технологий. Описывается

пример подготовки теста в среде WORD и алгоритм импорта его в банк вопросов СДО класса MOODLE путем конвертирования в файл типа GIFT.

Abstract

Discussed are the IT aspects of the preparation and use of the self-examiners and e-tests, prepared by means of the WORD text editor and the EXCEL table processor, and hosted on a cloud network resource MS-OneDrive in the form of the EXCEL-online spreadsheets. The purpose of development is to prepare simple information technology of the information products import to support the process of formation and development of basic competencies in the course «human Anatomy» among foreign students in the framework of classes and extracurricular activities with elements of BYOD technologies. The example describes the preparation of a test in a form of the WORD document and the algorithm of it's import to the Bank of questions of the MOODLE by converting it to a GIFT type file.

Ключевые слова: анатомия человека; обучение иностранцев; русский язык специальности как иностранный; тренажеры тестов; MOODLE; BYOD; OneDrive; Excel-online.

Keywords: Human anatomy; teaching foreign students; Russian as a foreign language of specialty; tests exercisers; WORD, BYOD; OneDrive; Excel-online; GIFT; MOODLE.

На протяжении ряда лет для иностранных студентов, изучающих основы анатомии на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин (ФРЯиОД) Российского университета дружбы народов, разрабатывались специальные средства поддержки обучения. В том числе – элементы технологий класса BYOD (Bring your own device), которые позволяют реализовать доступ слушателей к авторским электронным учебным ресурсам преподавателя через интернет, используя мобильные устройства – ноутбуки, нетбуки, смартфоны, планшеты и tablets [4]. Базой для размещения конспектов, презентаций, тренажеров и тестов был выбран облачный диск OneDrive компании Microsoft [1; 5]. Разработки выполнялись как кооперированный межпредметный проект преподавателями анатомии, языковых дисциплин и информационных технологий [3]. Они также были апробированы на заочном факультете Российского государственного университета физической культуры, спорта, менеджмента и туризма (РГУФКСМиТ).

Начало пилотного проекта по освоению и внедрению на ФРЯиОД новой Телекоммуникационной учебно-информационной системы (ТУИС), создаваемой на базе модульной объектно-ориентированной среды дистанционного образования типа MOODLE¹, поставило перед преподавателями-разработчиками ряд новых задач. В первую очередь это проблемы интегрирования созданных ими ранее информационных продуктов в новую среду. Для того чтобы получить результат в кратчайшие сроки, с минимальными затратами и без потерь, необходимо разработать и освоить комплекс технологических операций подключения и конвертации авторских продуктов в нужные форматы. Далее мы описываем ряд наиболее типичных из числа созданных нами продуктов и способы их модификации с учетом требований среды ТУИС.

Комплект элементов дистанционной облачной онлайн-системы компьютерного тренинга и тестирования интерактивного электронного учебно-методического комплекса по теме «Опорно-двигательный аппарат человека» курса «Анатомия человека» предназначен для использования в качестве средства информационно-методической поддержки обучения в процессе базовой предметно-языковой подготовки иностранных студентов к поступлению в университет для получения образования по медицинским направлениям. Комплект выполнен в форме набора файлов табличного процессора EXCEL, который включает в себя книгу исходных заготовок и файлы тренажеров и вариантов для тести-

¹ Сокр от англ. Modular object-oriented distant learning environment.

рования. Тренажеры и тесты охватывают раздел «Соматология. Опорно-двигательный аппарат человека» курса «Анатомия человека», в том числе темы: «Скелет человека», «Соединения костей скелета человека» и «Мышечная система человека». Доступ к элементам комплекта может осуществляться как со стационарных компьютеров, подключенных к сети Интернет, так и с мобильных устройств – планшетов, смартфонов и т. п. Это достигается за счет размещения комплекта на облачном хранилище OneDrive сетевого сервиса фирмы MicroSoft.

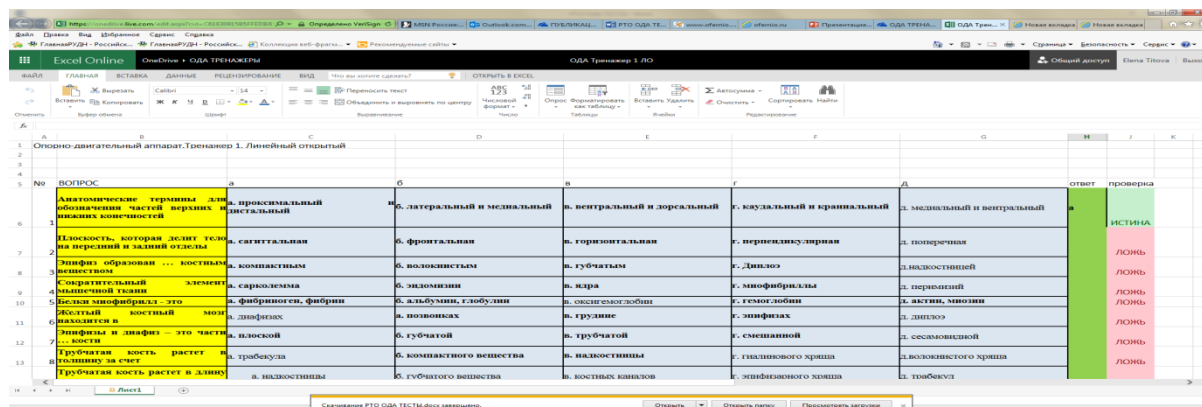


Рис.1. Фрагмент тренажера типа 1 – Линейный открытый.

Основой комплекта является файл книги заготовок. Главным ее элементом является лист базы вопросов. Она содержит в себе 100 вопросов типа «Викторина» по темам раздела. Для каждого вопроса предложено по 5 вариантов ответов, только один из которых является верным. На основе базы сформированы тренажеры четырех видов. Тренажер первого вида – линейный открытый, второго вида – линейный закрытый, третьего – случайный открытый и четвертого – случайный закрытый.

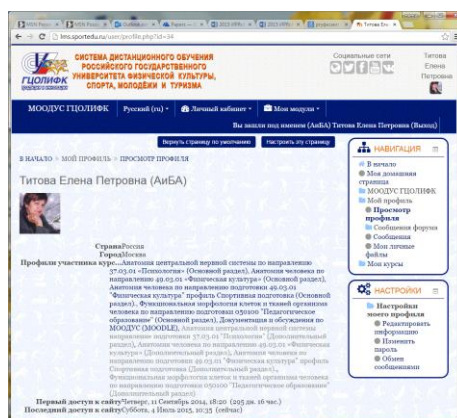


Рис. 2. Страница сайта преподавателя в системе МОДУС РГУФКСМиТ с гиперссылками на компоненты УМК по курсу «АНАТОМИЯ ЧЕЛОВЕКА».

Также в форме отдельного листа данной книги сконструирован генератор вариантов тестов и создан набор вариантов, каждый из которых включает в себя по 20 вопросов, отобранных случайным образом из базы и перемешанных равномерно. Всего на облачном хранилище курса «Анатомия» для иностранных студентов ФРЯиОД размещено 20 вариантов тестов по 20 вопросов. Они предназначены для рубежного тестирования по изучаемой теме. Данные файлы сконструированы с учетом особенностей их

применения в дистантном режиме для самоподготовки, самоконтроля и рубежного контроля результатов обучения. Они могут использоваться автономно или подключаться к страницам сайта преподавателя [2] или курса в системах класса MOODLE разных учебных заведений посредством гиперссылок.

Для наполнения страницы преподавателя анатомии ФРЯиОД в системе ТУИС планируется использовать также и материалы, которые ранее были созданы в течение нескольких лет работы над элементами МООДУС, образовательной системы класса MOODLE, в преподавании курса «Анатомия человека» на кафедре «Анатомия человека» в РГУФКСМиТ.

Описанные выше электронные продукты образовательного назначения могут интегрироваться в систему ТУИС двумя способами. Первый – при помощи прямых гиперссылок на соответствующие файлы тестов, размещенные на OneDrive. Недостатком данного способа является то, что результаты тестирования не могут быть учтены системой ТУИС. Но это не повод отказаться от этих достижений. Чтобы полноценно учесть учебную работу студентов с тренажерами и тестами, можно применить импорт готовой базы теста или тренажера, подготовленного в форме таблиц EXCEL или WORD в среду MOODLE. Для этого нужно выполнить некоторые специальные операции. Рассмотрим одну из возможных технологий импорта. В качестве примера возьмем импорт теста типа «Викторина» из документа MS WORD в банк вопросов среды MOODLE через промежуточный файл в формате GIFT.

Рассмотрим один из наиболее простых и доступных пользователю пакета прикладных программ MS Office, который обладает средним уровнем квалификации для работы в этой системе, способов подготовки для импорта комплекта вопросов теста из документа MS Word в банк вопросов MOODLE путем конвертирования его в GIFT-файл с применением стандартных инструментов. Таких, как таблицы редактора MS Word, таблицы и формулы ЭТП MS EXCEL, текстовый редактор Блокнот ОС MS Windows.

Викторина в формате документа MS Word. На предыдущих этапах информатизации образования преподаватели изучили и освоили базовые навыки работы в текстовом редакторе MS Word практически на профессиональном уровне. В ходе практической деятельности многие из них подготовили обширные объемы тестовых материалов в виде документов типа *.doc.

Освоение новых инструментов типа модульной объектно-ориентированной среды дистанционного обучения MOODLE связано с созданием в такой среде системы тестирования. При этом встроенный конструктор тестов MOODLE позволяет создавать вопросы в ручном режиме и с небольшой скоростью. Одновременно разработчики обучающей среды предусмотрели возможность импорта комплектов тестов, подготовленных авторами-преподавателями в различных форматах. Как правило, это специальные файлы, форматы которых специфицированы различными системами обучения или тестирования. Они в настоящее время не являются широко распространенными в нашей стране.

Таким образом, для того чтобы не потерять созданные за долгие годы напряженного труда и отработанные на практике комплекты тестов формата *.doc и использовать их на новой программной базе, необходимо конвертировать тесты в нужный формат, который затем можно импортировать в банк вопросов MOODLE и компоновать из них любые опросы.

Как правило, на практике наиболее распространены тестовые вопросы типа «Викторина». Конструкция викторины состоит из формулировки вопроса и набора вариантов ответов, из которых только один правильный.

Задание для обучающегося состоит в том, что он должен выбрать и указать один вариант из набора ответов, который он считает верным. Система проверки должна со-

поставить его выбор с тем, как отметил правильный вопрос преподаватель – разработчик теста, и выставить соответствующую отметку в протокол тестирования. Если раньше роль контролера выполнял преподаватель, то в MOODLE эти операции автоматизированы. Необходимо лишь сконструировать тест. Для этого надо конвертировать документ теста в промежуточный файл. Это один из допустимых форматов импорта. И загрузить его в банк вопросов MOODLE.

GIFT-файл. Одним из наиболее технологичных промежуточных форматов является файл GIFT. Это простой текстовый файл типа *.txt, который можно создать при помощи редактора ОС Windows Блокнот.

Файл типа GIFT можно создавать в блокноте и вручную. Важно лишь правильно построить его содержимое и правильно сохранить этот файл. В первую очередь авторам тестов с вопросами на русском языке или других языках на базе кириллических алфавитов следует запомнить ПРАВИЛО – СОХРАНЯТЬ ФАЙЛ GIFT С КИРИЛЛИЦЕЙ НАДО ТОЛЬКО В КОДИРОВКЕ UTF-8.

Сохранение в любой другой кодировке приведет к сбою на этапе загрузки вопроса с кириллическим текстом в базу данных банка MOODLE. Если в тесте нет кириллических текстов или букв, то можно использовать и другие стандартные кодировки сохранения GIFT-файла в формате *.txt.

Содержимое файла GIFT – это кортежи вопросов и пустые строки. Пустые строки – это обязательный элемент файла, они разделяют кортежи вопросов и вставляются в файл по одной после каждого кортежа вопроса.

Кортеж вопроса – это совокупность специальных символов, заголовка вопроса, формулировки вопроса, набора вариантов ответов.

Специальные символы управляют загрузкой кортежа вопроса и направляют его составляющие части в соответствующие разделы базы данных банка вопросов. Это обязательные элементы кортежа. Отсутствие или опечатка в позиции символа приведет к сбою процедуры загрузки GIFT-файла. Для оформления кортежа вопроса GIFT-файла применяются следующие спецсимволы управления вводом вопроса в базу:

1) ограничитель заголовка вопроса и формулировки вопроса – пара двойных двоеточий. Например, ::ЗАГОЛОВОК::ФОРМУЛИРОВКА ВОПРОСА;

2) ограничитель набора вариантов ответов – пара фигурных скобок {...}. Например, {=O1~O2~O3~O4~O5}, где O_n – n-й вариант ответа;

3) маркер (отметка или индикатор) правильного ответа – знак «равно», «=»;

4) маркер (отметка или индикатор) неверного ответа – знак «тильда», «~».

Порядок построения кортежа должен быть именно таким, как в списке. Порядок верных и неверных ответов в наборе подкортежа вариантов может быть произвольным. Примеры конструкций кортежей приведены ниже.

Модель исходного теста. Для простоты изложения будем полагать, что тест подготовлен в соответствии со следующими правилами:

- 1) все вопросы теста относятся к типу «Викторина»;
- 2) число вариантов ответов на каждый вопрос одинаково;
- 3) верным является только один ответ.

Эти ограничения нами приняты только для упрощения описания демонстрационного примера теста с однообразными вопросами типа «Викторина». Ограничения 2 и 3 в реальной ситуации могут быть сняты. GIFT-файл допускает возможность конструирования, и система импорта MOODLE правильно обрабатывает совокупность вопросов с любым количеством ответов. Также можно отметить как верные не только один, а любое количество ответов. Тогда вопрос типа «Викторина» превращается в вопрос типа «Множественный выбор», конструкция кортежа остается прежней.

Конвертирование. Основными этапами простой технологии конвертирования *.doc файла в *.txt файл типа GIFT являются следующие шаги.

1. Подготовить и отформатировать файл документа с вопросами и ответами викторины. Формулировка каждого вопроса и каждый ответ должны располагаться в отдельном абзаце.

2. Убрать нумерацию вопросов и ответов.

3. Вставить между блоками вопросов по 6 пустых абзацев.

4. Выделить все и переформатировать этот массив в таблицу.

5. Скопировать полученную таблицу и вставить ее в лист ЭТП EXCEL.

6. Вставить перед колонкой А 3 пустые колонки для маркера заголовка, самого заголовка и маркера вопроса, при этом формулировка вопроса переместится в колонку D.

7. Перед колонкой Е вставить 2 колонки для первого ограничителя подкортежа ответов и индикатора правильности первого ответа. Первый вариант ответа при этом переедет в колонку G.

8. После колонки G, т. е. перед колонкой H, вставить пустую колонку для индикатора правильности второго ответа. Второй вариант при этом переместится в колонку I.

9. Аналогично вставить колонки для индикаторов правильности остальных 3 вариантов ответов.

10. Проконтролировать, что после строки каждого вопроса имеется пустая строка.

11. Заполнить ячейки перед заголовками и формулировками вопросов маркерами ::.

12. Заполнить колонку заголовков вопросов.

13. Заполнить колонку маркеров начала подкортежа вариантов ответов символами «{«.

14. Отметить верные варианты ответов маркером «=«.

15. Отметить неверные варианты ответов маркером «~».

16. Закрывать подкортежи вариантов ответов – проставить в ячейках после последнего варианта ответа знак конца подкортежа – «}».

17. Ввести в следующую ячейку в каждой строке вопроса (колонка Q) команду конкатенации ячеек кортежа. Например,

=СЦЕПИТЬ(A10;B10;C10;D10;E10;F10;G10;H10;I10;J10;K10;L10;M10;N10)

18. Скопировать содержимое блока в колонке Q по всему диапазону строк теста в буфер обмена памяти.

19. Создать заготовку GIFT-файла в виде текстового файла программы Блокнот типа *.txt.

20. Вставить в текстовый файл *.txt содержимое буфера обмена.

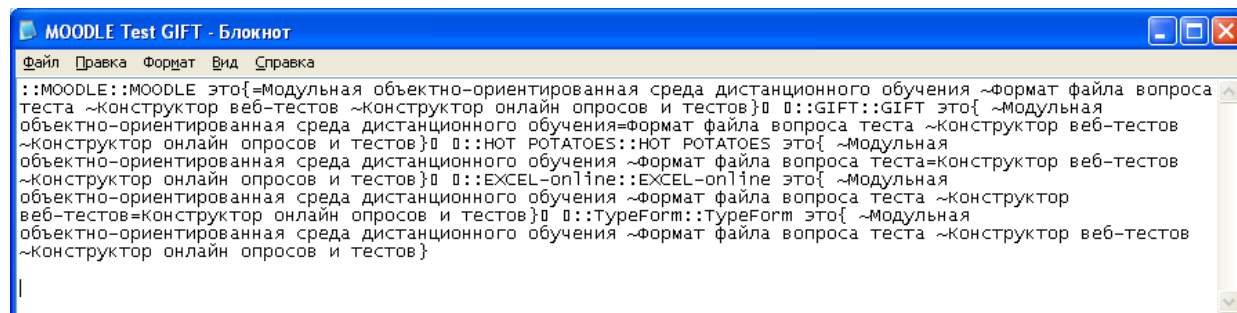


Рис.4. Результирующий GIFT-файл теста типа ВИКТОРИНА, подготовленный к импорту в банк вопросов СДО типа MOODLE.

На этом операция создания GIFT-файла закончена. Полученный файл следует обязательно сохранить только в кодировке UTF-8. Общий вид сконструированного нами GIFT-файла показан на рисунке вверху.

Импорт. После этого можно приступить к операции импорта GIFT-файла теставикторины в базу банка вопросов системы MOODLE. Для этого нужно запустить программу ИМПОРТ в разделе БАНК ВОПРОСОВ блока НАСТРОЙКИ, который расположен на вашей домашней странице. И далее просто следовать указаниям импортера.

В заключение данного раздела статьи заметим, что описанная технология позволяет не только сохранить бесценные наработки преподавателей в области тестирования. На этапе обработки теста в таблице EXCEL любой вопросов или группу вопросов можно легко отредактировать И более того – их можно трансформировать в вопросы других типов. В том числе вопросы типа

- множественный выбор,
- соответствие и упорядочение,
- заполнение пробелов.

И на такую трансформацию потребуется гораздо меньше времени, чем на внесение соответствующих изменений в банке MOODLE. Их размещение в банке вопросов системы MOODLE позволяет собирать из них самые разнообразные комплекты для тестирования. Значит, мы можем сказать, что, в определенном смысле, представленная нами в настоящей работе простая технология может служить универсальным инструментом подготовки GIFT-заготовок для комплектов MOODLE-тестов с вопросами разного типа.

Литература

1. Анохина Е.В., Година Е.З., Матухин П.Г., Провоторова Е.А., Титова Е.П. Онлайн средства методической поддержки дистантного обучения курса «Анатомия человека» для иностранных студентов-медиков предвузовского этапа обучения на базе облачных BYOD-технологий Microsoft OneDrive/Word-online // Вестник ЦМО МГУ. 2015. № 4. С. 33–39.
2. Провоторова Е.А. Создание персональных сайтов преподавателей и их использование в преподавании латинского языка для специальных целей в высшей школе // Вестник РУДН, сер. «Информатизация образования». 2013. № 2. С. 87–92.
3. Титова Е.П., Матухин П.Г., Провоторова Е.А., Якушев В.В., Анохина Е.В. Аппарат движения человека. Сб-к контрольных заданий и тестов для иностранных студентов. (Рус., лат., англ. и доп. языки). [Электронный ресурс] РТО. М.:ОФЭРНиО ИНИМ РАО, База данных. Инв. № 19345. 01.07. 2013. http://www.ofernio.ru/rto_files_ofernio/19345.doc
4. Эльсгольц С.Л., Провоторова Е.А., Матухин П.Г., Грачева О.А., Певницкая Е.В. Перспективы использования BYOD-технологий в WIKI-проектах для образовательной, языковой, предметной и ИТ-адаптации иностранных студентов // Междунар. науч.-практ. семинар «Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории». ИРЯиК МГУ, 22 мая 2014 г. М.: Ред.-изд. совет ИРЯиК МГУ, 2014. С. 148–157.
5. Matukhin P.G., Elsgolts S.L., Gracheva O.A., Pevnitskaya E.V. MS SkyDrive as a Platform for On-line Multimedia Manual for Pre-University Training of Foreign Students with Elements of Smart Technologies // Proc. of the Int. Sci. Conf «IT for Engineering Education» (Moscow, MPEI, April 15–16, 2014). М.: MPEI Publishing, 2014. Pp. 393–397.

Артемяева Г.В., доцент
art-9@yandex.ru

*Россия, Московский автомобильно-дорожный
государственный технический университет*

Artemieva G.V., assistant professor
Russia, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

TEACHING PROFESSIONAL-ORIENTATED RUSSIAN TO FOREIGN STU- DENTS ON PRE-UNIVERSITY STAGE

Аннотация

В статье рассматривается одно из направлений совершенствования преподавания русского языка как иностранного студентам-иностранцам в сфере учебно-профессионального общения на подготовительных факультетах с учётом межпредметных связей.

Abstract

The article is devoted to the own of directions of improvement of teaching Russian as a foreign language to foreign students in the field of study-and-professional communication into account the inter-course links on pre-university stage.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; профессионально ориентированное обучение; довузовская подготовка; учебно-профессиональное общение; межпредметные связи.

Keywords: Russian as a foreign language; professional-orientated training; pre-university stage; study-and-professional communication; inter-course links.

В настоящее время насчитывается более тридцати специализаций, или направлений обучения, востребованных иностранными учащимися в высшей профессиональной школе России.

Высшее профессиональное образование большинства иностранцев начинается с подготовительного факультета или центра международного образования в России, где невозможно учесть все особенности языка их будущей специализации. На данном этапе, начальном, обучение ведётся по одному из пяти направлений (гуманитарное, естественнонаучное, медико-биологическое, техническое, экономическое), которое соответствует выбранной студентом специализации.

Российские вузы, участвующие в международном сотрудничестве в условиях коммерциализации образования, подготовку специалистов с высшим образованием оценивают как очень сложную задачу по решению множества проблем, с которыми сталкиваются все участники учебного процесса: иностранные студенты при изучении специальности; преподаватели всех дисциплин, включая и русский язык; администрация специально создаваемых международных факультетов. Многие проблемы сводятся к низкому уровню адаптации иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки к русскому языку и к системе высшего образования России. Причины этого мы видим в следующем.

В самом начале обучения русскому языку иностранных граждан закладываются основы формирования языковой личности, для которой получение высшего образования в России является стратегической целью. «Профессионально ориентированное

обучение иностранных студентов русскому языку как средству получения специальности опирается на изучение их коммуникативных потребностей в учебной и научно-учебной сферах общения. Поэтому весь учебный процесс здесь направлен на развитие у студентов умений достигать коммуникативных целей в актуальных ситуациях общения: на лекции, семинаре, зачёте и экзамене, в библиотеке и деканате, на научной конференции, во время написания и защиты курсовой или дипломной работы и т. д.» [5: 20]. И, следовательно, с первых дней необходимо учитывать направленность личности на определенную профессию. Далеко не всегда будущая профессия связана с русской литературой и русской культурой. Но тексты учебных пособий по русскому языку традиционно составляются на основе художественных и культурологических произведений, которые в семантическом поле далеко уведут студентов от профильных общетеоретических дисциплин. Эта проблема была очевидна еще много лет назад, в самом начале массового обучения иностранцев в высшей школе России: «Данные лингвистики текста и положения психолингвистики и методики преподавания иностранных языков пока еще “не дошли” до учебного процесса в неязыковых вузах и в аспирантуре, где основной целью обучения является именно работа с текстом, с научно-техническим текстом. Пока эти положения не получили еще систематического отражения в учебниках и учебных пособиях» [4: 38].

Не получили они должного отражения и в современных учебниках и учебных пособиях по русскому языку. Обучение языку и речи на базе профильных учебных дисциплин остается на периферии довузовской подготовки из-за перегруженности содержания обучения русскому языку материалами, отражающими другие сферы функционирования, а сами эти дисциплины – математика, физика, химия, биология и др. – вводятся в учебный процесс с пятой по девятую неделю. При традиционном подходе к преподаванию русского языка, в условиях увеличения количества иностранных учащихся с низким уровнем школьных знаний и уменьшения времени на их обучение, довузовская подготовка реализуется на 70–75% от числа поступающих на подготовительные факультеты. От 25 до 30% из тех, кто начинает учебу на первом курсе, не достигают необходимого минимума знаний по русскому языку и профильным предметам, достаточного для учебы в российских вузах. В условиях коммерциализации вузы заинтересованы хотя бы и в таких студентах, что не только приводит к снижению качества подготовки зарубежных специалистов, но и не может не сказаться на качестве высшего российского образования.

На подготовительном факультете Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ) в течение многих лет нами успешно осуществляется иной подход к содержанию обучения русскому языку, созданный на основе системных связей русского языка и других дисциплин.

Так, при разработке и создании образовательной программы медико-биологического профиля с 1991–1992 учебного года нами была проделана следующая работа:

- отслеживались тенденции к снижению уровня школьных знаний и постепенному все более позднему приезду иностранных граждан;
- содержание обучения русскому языку проектировалось с учетом ближайшей мотивации учащихся в использовании его как средства получения недостающих знаний по профильным общеобразовательным предметам;
- учебный процесс этапа довузовской подготовки дифференцировался на подэтапы в зависимости от ввода учебных дисциплин, включая русский язык как первую и основную в системе дисциплин довузовской подготовки.

В сравнении с традиционным подходом значительные изменения осуществлены нами в структуре и содержании элементарного курса, где строго реализуется принцип необходимой достаточности в первом представлении языка как системы. Принцип необходимой достаточности в элементарном курсе реализуется нами путем минимизации лексики стилистически нейтральных слов с учетом их частотности и методической ценности; предъявления слов и словосочетаний, формирующих метаязык русского языка как учебной дисциплины и науки; системного представления грамматики: эксплицитно по частям речи, имплицитно по основным категориальным признакам внутри частей речи; в определенной последовательности предъявления частей речи с учетом сложности их восприятия; перевода слов, а также и заголовков всех рубрик, на известный учащимся язык [1]; отработки навыков звукобуквенных соотношений и произношения; развития навыков чтения и письма.

Соотношение минимального количества лексики и достаточной для понимания системно предъявляемой грамматики русского языка с переводом рубрикаций на понятный учащимся язык создает с самого начала обучения благоприятные условия для усвоения новых лингвистических знаний в семантическом пространстве грамматики родного языка.

Аналитическое мышление учащихся пошагово направляется преподавателем на формальные различительные признаки русских слов, имеющих идентичное содержание в родном языке, что постепенно активизирует рефлексия учащихся в понимании элементов, признаков и свойств другой языковой системы и закладывает основу для сознательно-практического владения изучаемым языком.

Элементарный курс предшествует функциональному курсу русского языка и введению других дисциплин по-русски, создаёт условия для активного участия учащегося в учебном процессе в роли главного субъекта образования, что позволяет достигать достаточного для успешного продолжения учебы в российских вузах уровня знаний по русскому языку и профильным предметам.

Подобная работа проводится нами в течение длительного времени на материале учебных дисциплин медико-биологического профиля и в течение последних нескольких лет на материале дисциплин экономического профиля. Тексты профильных дисциплин используются в качестве источника при проектировании содержания профессионально ориентированных курсов русского языка. Результатом обучения является плавный переход в сознании учащихся от элементарных знаний о единицах языка через наблюдение за функционированием этих единиц в учебных текстах к изучению грамматики и синтаксиса русского языка в реальных условиях обучения ещё до ввода учебных дисциплин и при их дальнейшем изучении. Объем использованного профессионально ориентированного учебного материала для формирования содержания по русскому языку с целью подготовки к вводу соответствующих дисциплин зависит от многих факторов, решается практически при работе с конкретной группой. При таком подходе большую роль играет межпредметная координация.

Межпредметная координация, диктуемая спецификой обучения иностранных граждан на подготовительном факультете, ставит своей целью обеспечение преемственности в содержании занятий по русскому языку и по другим дисциплинам внутри каждого направления на разных этапах, что требует определенных изменений в планировании содержания учебных занятий и создания новых скоординированных пособий [2; 3; 6; 7]. В качестве примера приведём учебное пособие «Начальный курс по математике для студентов-иностранцев подготовительных факультетов» [7] как один из вариантов осуществления скоординированного обучения математике и русскому языку. Каждая тема включает «текст» – блок основного, минимально необходимого материа-

ла, который должен быть усвоен учащимися. Это может быть как знаково-цифровой, так и лексический материал. В каждой теме таких текстов может быть несколько. Цель первой темы – научить учащихся читать числа от нуля до тысячи, дать понятия положительного, отрицательного числа и нуля, понятия «больше», «меньше». После каждого текста идут задания на отработку этого материала. Задания формируются по типу: а) слушайте, смотрите, повторяйте; б) читайте; в) пишите.

В зависимости от согласованности действий преподавателей и сложности темы введение и отработка материала может проводиться как на уроках математики, так и на уроках русского языка. Обычно чтению и правильному грамматическому оформлению чисел учащихся обучает преподаватель русского языка. На уроке математики преподаватель проверяет, как выработаны у учащихся эти умения; расширяет их и закрепляет на заданиях того же типа: а) слушайте, смотрите, повторяйте; б) читайте; в) пишите. Кроме указанных ранее заданий на виды речевой деятельности, вводятся вопросы по тексту для отработки лексики: а) Сколько действий вы знаете? б) Какие действия вы знаете?

В конце каждой темы помещены термины: новые слова и словосочетания. Но, кроме терминов, в уроках по математике есть и другие слова, которые необходимы учащимся для общения с преподавателем и самостоятельного выполнения заданий. Эти слова, все без исключения, вводятся преподавателем русского языка. В «Начальном курсе» они даются после всех тем в виде словаря, с переводом на язык-посредник.

Такая скоординированная работа позволяет экономить время прохождения тем и закреплять лексические и грамматические навыки на математическом материале, усиливает мотивацию учащихся к изучению русского языка и языка математики, а также в значительной степени дисциплинирует учащихся, так как они стараются не пропускать занятий.

С первых уроков и до конца первого семестра учащиеся учатся произносить за преподавателем, читать, слушать и писать изучаемые слова. Вырабатываются элементарные навыки чтения, техники письма и письма со слуха, что позволяет учащимся быстрее понимать тексты по профильным дисциплинам, активно реагировать на вопросы преподавателя, быстрее записывать новый учебный материал. У учащихся формируются представления об особенностях функционирования русских слов в словосочетаниях и простых предложениях, необходимых для установления контакта между преподавателем и учащимися в условиях ограниченного круга учебных ситуаций на начальном этапе обучения. Грамматика текстов анализируется вместе с преподавателем, затем самостоятельно учащимися в аудитории и при выполнении домашнего задания.

Таким образом может формироваться содержание начального курса русского языка в условиях сокращённого времени при любом профессионально ориентированном направлении обучения, что доказано нами на длительном опыте довузовского обучения граждан из стран Азии, Африки, Ближнего Востока на подготовительном факультете МАДИ.

Литература

1. Артемьева Г.В. Русско-английский лексико-грамматический минимум элементарного уровня. М.: МАДИ (ГТУ), 2005.
2. Артемьева Г.В. Русско-английский лексический минимум для подготовки к математике, физике, химии и биологии (I семестр). М.: МАДИ (ГТУ), 2004.
3. Артемьева Г.В. Русско-английский лексический минимум для подготовки к биологии (II семестр). М.: МАДИ (ГТУ), 2004.

4. Зильберман Л.И. К вопросу о смысловом анализе текста в процессе обучения чтению (на материале английской научной литературы) // Иностранный язык для научных работников: теория и практика преподавания. М.: Наука, 1978. С. 38–56.
5. Копров В.Ю. Семантико-функциональный сопоставительный синтаксис в коммуникативно ориентированном преподавании РКИ // Русский язык и культура в пространстве Русского мира. Мат-лы II Конгресса РОПРЯЛ. Санкт-Петербург, 26–28 октября 2010 г. Т. 2. СПб.: МИРС, 2010. С. 20.
6. Николаева Т.Н., Артемьева Г.В. Учебное пособие по биологии. М.: МАДИ, 2010.
7. Полевая Т.А., Ромашова И.Н., Артемьева Г.В. Начальный курс по математике для студентов-иностранцев подготовительных факультетов. М.: МАДИ, 2013.

Афанасьева Н.Д., канд. пед. наук, доцент
afan-nina@yandex.ru

Россия, Московский государственный институт (Университет) МИД РФ
Afanas'eva N.D., PhD in Pedagogy, Assistant Professor
Russia, Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry of Foreign Affairs of Russia

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ЮРИДИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИЧЕСКИЕ СОВЕТЫ

TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE SKILLS TO FOREIGN STUDENTS OF LAW SCHOOLS: THEORETICAL ISSUES AND PRACTICAL ADVICES

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические вопросы обучения иностранных студентов-юристов культуре речи в процессе делового общения. Автор отмечает жанры документов, их специфические черты. Особое внимание уделяется различным вариантам упражнений, направленных на формирование речевых умений и навыков в процессе профессионального общения.

Abstract

The article considers theoretical issues of speech culture teaching foreign law students in the process of business communication. The author notes the genres of documents, their specific features. Special attention is paid to different variations of exercises, directed to formation of speech skills and abilities in the process of professional communication.

Ключевые слова: официально-деловой стиль; культура речи; язык профессионального общения; речевые упражнения.

Keywords: official-business style; speech culture; language for professional communication; speech exercises.

Одной из основных задач обучения студентов-иностранцев русскому языку в вузе является подготовка учащихся к профессиональной деятельности, формирование коммуникативно-дискурсивной компетенции. При обучении иностранных студентов международно-правового факультета языку профессионального общения преподавателю русского языка необходимо обратить внимание аудитории на специфику официально-делового и научного стиля, оказать учащимся помощь в формировании умений и

навыков понимать, перерабатывать и репродуцировать информацию, извлечённую из научного текста, аргументировать высказанные тезисы, принимать участие в дискуссии и т. д. [1].

Культура речи в процессе делового общения – это не только использование определённой лексики, морфологических особенностей и синтаксических моделей, но и умение создавать грамотные, чёткие и выразительные высказывания.

Прививая навыки культуры речи на письме, преподаватель может предложить студентам-юристам обратить внимание на точность и стандартность формулировок в деловых бумагах, на использование речевых шаблонов официально-деловой речи, на особенности канцелярского подстиля при составлении документов. Практические задания по составлению служебной записки, написанию заявления, заполнение анкеты придают студентам уверенность в том, что знания, полученные ими, могут применяться на практике.

Прежде чем приступить к составлению того или иного документа, пишущий должен определить цель, с которой он создается. Характеристика экстралингвистической ситуации будет обуславливать выбор соответствующего документа. Например, если необходимо обратиться с просьбой к руководству какой-либо организации, то соответствующим документом будет заявление; если нужно передать право на совершение какого-либо действия другому лицу (получение заработной платы, пенсии, посылки; управление автомобилем; ответственность за уезжающего за рубеж несовершеннолетнего ребенка; покупка или продажа недвижимости и т. п.), то таким документом будет доверенность; если необходимо получить деньги за выполненную для какой-либо организации работу, то следует оформить счет и т. д. Итак, первый этап деятельности пишущего в сфере официально-делового общения – это выяснение характера официально-деловой ситуации и выбор в соответствии с этим жанра документа.

Выбор жанра документа обуславливает необходимость знания формы (или схемы) соответствующего документа. Эта форма может быть известна пишущему в силу его профессионального или жизненного опыта, либо он составляет документ по образцу, используя так называемые реквизиты. К ним относятся:

- 1) адресат документа (должность, фамилия, имя, отчество или инициалы того, кому адресован документ);
- 2) адресант документа (должность, фамилия, имя, отчество или инициалы составителя документа);
- 3) наименование жанра документа (заявление, докладная записка, доверенность;
- 4) опись документальных приложений, если они имеются (справка о состоянии здоровья, копия свидетельства о рождении ребенка, листок нетрудоспособности и т. п.);
- 5) дата;
- 6) подпись автора документа и др.

Все типы документов подразделяются на несколько групп:

а) организационные и распорядительные (инструкция, положение, постановление, правила, приказ, распоряжение, решение, указание, устав);

б) справочно-информационная документация (акт, аннотация, договор, доклад, докладная и объяснительная записка, заключение, заявление служебное, извещение, обзор, объявление, отзыв, отчет, письма служебные, план работ, протокол, реферат, рецензия, сопроводительное письмо, список, справка, телеграмма, телефонограмма, удостоверение);

в) документация по личному составу (заявления граждан по поводу трудоустройства, приказы по личному составу, унифицированный приказ по кадрам, автобио-

графия, доверенность личная, расписка, трудовое соглашение, трудовая книжка, личная карточка, личный листок по учету кадров, справка по личному составу, график отпусков, характеристика);

г) личные официальные документы граждан (заявление по вопросам социально-го обеспечения; заявление в административные и другие органы, заявление в органы загса; заявления в нотариальные конторы и др. органы, совершающие нотариальные действия; заявления граждан, рассматриваемые народными судами; заявления в жилищно-коммунальные органы).

Следовательно, под формой документа понимается сумма его реквизитов и содержательно-композиционная схема – их взаимосвязь, последовательность и расположение на листе. Только после этого перед пишущим встает вопрос о выборе языковых средств для наполнения схемы документа. Изложение содержания документа должно быть кратким и одновременно полным, т. е. в документе должны содержаться все необходимые данные, касающиеся изложенного в нем вопроса, чтобы в дальнейшем не потребовалось никаких дополнительных сведений и уточнений.

Специфика культуры официально-деловой речи состоит в том, что она включает в себя владение двумя различными по характеру нормами: во-первых, текстовыми, регулирующими закономерности построения документа, закономерности развертывания его содержательной схемы; во-вторых, языковыми, регулирующими закономерности отбора языкового материала для наполнения содержательной схемы документа [4]. Текстовые нормы – это специфический тип норм, определяющих реализацию семантико-информационной структуры развертывания текста как особого лингвосомиотического феномена; отличаясь от языковых норм самим объектом регулирования, текстовые нормы автономны. Принципиальное различие между языковыми и текстовыми нормами заключается в том, что результатом нарушения первых являются различного рода «речевые помехи», а результатом нарушения вторых оказываются коммуникативные трудности, вплоть до отсутствия взаимопонимания. В связи с этим предлагается выделить особый тип норм, который будет иметь первостепенное значение при построении текста в официально-деловом стиле, – выделить нормы организации текста. Действие этих норм определяет, с одной стороны, строение текста, например, его начало и конец, а с другой – семантическую организацию текста [2]. В частности, данными нормами будут регулироваться проблема организации абсолютного начала текста, возникающая в связи с тем, что пишущий или говорящий ограничен определенными требованиями к последовательности введения информации (например, нельзя начинать текст с не общеизвестных сокращений), и проблема организации конца текста, которая разрешается с помощью определенных содержательных и знаковых средств (например, в деловой речи такими средствами для документа являются подпись, дата, печать) [3].

Различение двух типов норм помогает понять направленность и этапы мыслительной работы над текстом документа, так как выбор языковых средств в том или ином тексте официально-делового характера обусловлен в первую очередь теми задачами, которые ставит перед собой пишущий. Схематично это можно изобразить следующим образом: типовая официально-деловая ситуация → форма документа → языковое наполнение документа. Обращение к тому или иному жанру текста обуславливается конкретным заданием, ситуацией общения и речевым опытом говорящего или пишущего: подсознательный выбор уже известного или сознательный поиск подходящего образца играет роль пускового механизма, включающего определенный комплекс текстовых норм. При этом в речевом сознании отправителя речи этот образец начинает выступать как матрица, определяющая общую схему текста, его постоянные и пере-

менные, их линейную последовательность. Текстовые нормы обуславливают процессы языкового наполнения текстовой схемы. В связи с этим во многих организациях применяют стандартизованные бланки для написания заявления, доверенности, различного рода свидетельств и т. п.

Для деловой речи сфера применения может быть сведена к определенному перечню актуальных ситуаций, т. е. официально-деловых: канцелярских, дипломатических и юридических – отношений, и может быть охарактеризована как набор письменных речевых жанров, или документов, достаточно четко отражающих данные ситуации. Это единство языковых и текстовых норм составляет такую отличительную черту официально-делового стиля, которая способна проявляться даже в минимальных по объему текстах.

Следует отметить, что, по мнению некоторых исследователей официально-делового стиля, в деловой письменности употребляются почти все слова литературного языка, но в документах одной отрасли народного хозяйства употребляется большое количество таких слов, которых нет в документах другой отрасли хозяйства.

Именно в связи с этим, на наш взгляд, нет необходимости обучать студентов-иностранцев юридических специальностей составлению тех или иных документов, связанных непосредственно с определенной экономической или политической областью, во-первых, потому, что сфера их будущей деятельности пока еще недостаточно четко определена, а во-вторых, данная работа потребует и от студентов, и от преподавателей много времени и огромных усилий, а в результате может пополниться лишь пассивный лексический и грамматический запас студентов. Нарушая при таком подходе принцип активной коммуникативности, мы обрекаем студентов на заучивание информации, которая им может не понадобиться. На наш взгляд, можно и нужно дать образцы и отрабатывать оформление лишь тех документов, которые могут понадобиться студентам в их повседневной жизни, например: объявления, заявления, приглашительного билета, расписки, доверенности, автобиографии, объяснительной записки и некоторых других. После презентации образцов документов можно предложить студентам выполнить следующие типы упражнений.

Задание 1. Используя слова и словосочетания в скобках, составьте по образцу заявление:

а) на имя декана (*досрочно сдать сессию / продлить сессию / сдать экзамены за курс экстерном; по состоянию здоровья / в связи с болезнью / по семейным обстоятельствам / в связи с переходом в другой вуз*);

б) в ОВИР (*предоставить туристическую / учебную визу; пригласить в Москву родителей*);

в) в полицию (*угнана автомашина какого? цвета / марки... номер...; подвергнуться нападению; совершить кражу чего? / украдено что?*).

Задание 2. Напишите объявление:

а) о собрании студентов факультета / курса;

б) о встрече студентов с ректором;

в) о национальном празднике / встрече Нового года / вечере встречи выпускников факультета / дне первокурсника;

г) о митинге против чего / в поддержку чего.

Задание 3. Напишите приглашение на новогодний вечер / вечер дружбы / день рождения / банкет в связи с вручением дипломов / презентацию / юбилей / концерт / спектакль студенческого театра / вечер романса / вечер поэзии.

Задание 4. Напишите доверенность на право управления автомобилем; получение стипендии / посылки / заказного письма / денежного перевода; покупку / продажу квартиры / выезд с ребенком за рубеж.

Задание 5. Напишите автобиографию.

Подобные типы упражнений могут предлагаться учащимся постепенно, начиная со среднего этапа, и включаться в уроки зависимости от того, над какой разговорной темой ведется работа в аудитории в данный момент.

Затем студентам могут быть предложены речевые упражнения, в которых следует использовать данные лексико-грамматические конструкции. В этом случае в задачу преподавателя входит определение социальных ролей участников диалога или полилога и его темы. Развитие ситуации может быть предоставлено самим студентам. Например, возможны следующие типы игровых заданий:

Задание 1. Вы потерпевший, у которого угнали машину. Вам нужно пойти в полицию к следователю и уточнить некоторые детали.

Задание 2. Вы потерпевший, у которого обокрали квартиру. Вам нужно подать заявление в милицию.

Задание 3. Вы потерпевший, на которого было совершено нападение. Вам нужно встретиться с адвокатом.

Задание 4. Вы виновник дорожно-транспортного происшествия. Вам нужно встретиться с адвокатом и подготовиться к выступлению в суде.

Задание 5. Вы студент и хотите во время каникул пригласить в Москву родителей. Узнайте в ОВИРе, как это сделать.

Задание 6. Вы учитесь и одновременно работаете переводчиком. Предупредите деканат, что неделю Вы не будете посещать занятия.

Задание 7. Вам поручили организацию вечера встречи выпускников факультета. Поговорите с друзьями, как это лучше сделать: написать объявление, разослать приглашения, позвонить выпускникам.

Задание 8. Вы едете на каникулы к родителям и хотите оставить свою машину другу. Оформите доверенность у нотариуса.

Задание 9. Вы хотите работать в юридическом отделе фирмы. Напишите в отделе кадров автобиографию / заполните анкету; отправьте на электронный адрес фирмы резюме.

Задание 10. Вы хотите проходить производственную практику в той фирме, где Вы работаете курьером. Узнайте в деканате, можно ли это сделать и как.

Задание 11. Вы решили перейти в другой вуз. Пойдите на прием к декану, чтобы узнать, как это сделать.

Список подобных заданий представляется нам достаточно разнообразным. Их тематика может быть связана с речевыми темами не только занятий по развитию навыков устной и письменной речи, но и тех основных лекционных курсов, которые в это время слушают студенты. Это позволяет реализовать принцип коммуникативной направленности обучения, значительно повысить мотивацию, подготовить студентов к ситуациям, в которых они могут оказаться в реальной жизни.

Литература

1. Глаголев В.С. Стратегии непрерывного образования в российских вузах: подводные камни // Актуальные проблемы модернизации высшей школы. Мат-лы Междунар.

- науч.-метод. конф. 6–7 февраля 2014 г., СГУПС, НТИ – филиал МГУДТ. Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2014. С. 27–32.
2. Клобукова Л.П., Вавулина А.В., Чекалина В.Л. Русский язык для юристов: учеб. пособие для иностранных учащихся 1-го курса юридических ф-тов вузов России. М.: Рус. яз. Курсы, 2015.
 3. Крылова О.А. Лингвистическая стилистика. В 2 кн. М.: Высш. шк., 2006.
 4. Силантьева М.В. Личностный характер знания как способ трансляции навыков и умений в образовательном пространстве «исследовательского университета» / Актуальные проблемы модернизации высшей школы. Мат-лы Междунар. науч.-метод. конф. 6–7 февраля 2014 г., СГУПС, НТИ – филиал МГУДТ. Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2014. С. 32–37.

Брызгалина Е.Д., преподаватель
chugunova_elena12@mail.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Bryzgalina E.D., Lecture
Russia, Lomonosov Moscow State University

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА» ДЛЯ ПЕРЕВОДЧИКОВ-РУСИСТОВ

FEATURES OF TEACHING THE COURSE *SOCIAL AND POLITICAL LEXICON* FOR RUSSIAN LANGUAGE TRANSLATORS AND INTERPRETERS

Аннотация

Курс «Общественно-политическая лексика» является дополняющим для дисциплины «Общий перевод». Основной целью курса является изучение общественно-политической сферы коммуникации в современной русскоязычной среде. В статье рассматриваются особенности преподавания данного курса для будущих переводчиков-русистов. Данный курс является важной предпосылкой перехода к заключительному этапу обучения – овладению теоретическими основами и практическими навыками перевода публицистических и специальных текстов различного содержания.

Abstract

The course Social and political lexicon for Russian language Translators and Interpreters is a complementary for the discipline General translation. The goal of this course is studying of the social and political spheres of communication in the modern Russian-speaking environment. The article considers the peculiarities the teaching of the course for the future of Russian language translators and interpreters. This course is important precondition for the transition to the final phase of training – mastering the theoretical basis and practical skills of translation journalistic and specialized texts.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; российские СМИ; прецизионная лексика; общественно-политическая лексика; подготовка переводчиков; переводческие навыки.

Keywords: Russian as a foreign language; Russian media; precise vocabulary; socio-political vocabulary; training of translators; translation skills.

В связи с возросшей ролью политической коммуникации и коммуникативной деятельности, в настоящее время возрастает внимание к изучению общественно-

политической лексики. Всем устным переводчикам в той или иной степени приходится сталкиваться с общественно-политической тематикой. Задачей преподавателя русского языка как иностранного является ознакомление учащихся с основной общественно-политической лексикой (часть лексики носит тематический характер и встречается лишь в статьях определенного содержания, другая часть является общеупотребительной и используется в статьях различной тематики), оборотами газетной речи, фразеологией, с важнейшими стилистическими особенностями российской публицистики.

Данный курс можно условно сравнить с «предтекстовым заданием», поскольку он является подготовительным курсом к дисциплине «Общий перевод». Конечная цель курса «Общественно-политическая лексика» – снять сложности понимания текстов общественно-политической тематики, расширить лексический запас учащихся, подготовив их к занятиям по общему переводу. Несмотря на то что в задачу преподавателя русского языка как иностранного не входит обучение переводу, он должен учитывать особенности преподавания русского языка будущим переводчикам и ознакомиться с основными принципами подготовки иностранных учащихся к переводческой деятельности.

Особенности преподавания русского языка в процессе подготовки переводчиков обуславливает подбор учебного материала и способы его презентации. Задания и упражнения, выполняемые учащимися в ходе данного курса, направлены на формирование навыков, необходимых для будущего переводчика. Примером таких заданий могут служить упражнения на формирование переводческой памяти, на развитие навыка переключения, на внутриязыковое перефразирование, на грамматическую трансформацию, на речевую компрессию, на прогнозирование, задания типа «снежный ком» и т. д.

Особое внимание уделяется заданиям, позволяющим развить навыки, которые приходится осуществлять переводчику в процессе устного перевода:

- навык автоматизированного употребления лексических и фразеологических клише;
- навык использования моделей (многие речевые произведения, которые встречаются в практике международного общения, имеют строгие клишированные формы);
- навык восприятия на слух речевых произведений;
- навык речевой компрессии;
- навык запоминания значительных по протяженности речевых произведений;
- навык использования специальной системы записи, помогающей запомнить озвученную информацию (упражнения в преобразовании записей в речь).

Навыки аудирования русского текста приобретают особую значимость в данном курсе. Следует подчеркнуть, что учащийся должен не только понять русскую устную речь, но и воспринимать ее на слух так, чтобы можно было перевести. В данном случае необходимо развить умения выделять ключевую информацию, заключенную в тексте, и запоминать прецизионные слова.

Так как переводчику необходимо обладать хорошей дикцией, в курсе отрабатываются упражнения по технике речи: произнесение скороговорок и выразительное чтение. Тренируются интонационные конструкции русского языка.

Наибольшие трудности у студентов вызывают подчас даже не столько собственно новые лексические единицы на иностранном языке и их количество, сколько полное отсутствие у учащихся базовых представлений практически по большинству новых по реалиям и содержанию тем. В связи с этим материалы курса содержат справочные тексты, раскрывающие актуальные понятия осваиваемых тем, как, например, роль консти-

туции в системе национальных законов, типы политического устройства государств, различия в характере войн и конфликтов и т. д.

Так как в современном мире переводчик должен уметь работать с большим потоком информации и обладать способностью находить необходимую информацию в различных сферах, в материалы курса вошли познавательные упражнения, стимулирующие поисковую самостоятельность иностранных студентов.

Особое внимание уделяется жанрово-стилистическому разнообразию общественно-политических текстов. Курс построен на оригинальных, а также частично адаптированных текстах, заимствованных из российских печатных и электронных СМИ, документов международных организаций, политической литературы и справочных изданий.

Исследователи выделяют следующий состав общественно-политического текста:

- слова и словосочетания, принадлежащие к ядру общественно-политической лексики;

- общеупотребительная лексика;

- термины;

- окказионально употребляемые термины;

- прецизионная лексика.

Тематический принцип подачи материала позволяет учитывать профессиональные интересы учащихся и дает возможность вести планомерное накопление лексики, активизируя ее употребление. Тексты первых уроков представляют собой краткие газетные сообщения из международной жизни. Темы подобраны таким образом, чтобы охватить наиболее значительные сферы международного сотрудничества.

Помимо основных текстов на каждом уроке вводятся материалы справочного характера. Необходимо помнить, что профессиональный переводчик – это разносторонне образованная личность. Преподавателю русского языка как иностранного необходимо углублять фоновые знания учащихся. Тематическое разнообразие информации и активная ее переработка способствуют развитию фоновой компетенции, которая напрямую связана с общим кругозором и эрудицией будущих специалистов.

В качестве учебного материала представлены не только тексты из учебников и пособий, но и записи телевизионных передач (например, новостные программы, интервью, репортажи). Практическая польза от привлечения мультимедиа к обучению языку очевидна. Необходимо отметить, что именно этот лексический пласт является одним из нестабильных в лексико-семантической системе. Язык мультимедиа позволяет использовать актуальный источник информации о структуре и состоянии общества в области экономики, политики, о положении страны в системе международных отношений.

Предлагаемая тематика занятий призвана обеспечить начальный уровень языковой компетенции для работы с материалами справочных и периодических изданий, а также с сообщениями российских электронных СМИ.

Представляем примерный содержательный план курса, который может быть скорректирован с учетом уровня знания русского языка в группе:

Тема 1. Хроника международных событий. Официальные визиты, переговоры, беседы.

Тема 2. Совещания, конференции.

Тема 3. Современные международные отношения. Международные организации.

Тема 4. Структура государственной власти в России. Формы правления. Функции и структуры политических партий.

Тема 5. Выборы. Избирательная система. Предвыборная кампания. Формирование правительства.

Тема 6. Многонациональное государство. Языковая политика и языковой вопрос в многонациональном государстве. Проблемы многонационального государства: межэтнические конфликты.

Тема 7. Экстремальные ситуации. Терроризм. Военные конфликты. Горячие точки. Забастовочные движения.

Лексико-грамматическая тематика курса:

Тема 1. Официальные названия государств. Предлоги с географическими названиями. Обозначение даты в русском языке. Выражения временного отрезка, в границах которого что-либо совершается. Предлоги: *во время, в ходе, при*. Несогласованное определение, выраженное существительным в родительном падеже. Несогласованное определение, выраженное существительным в предложном падеже. Глаголы движения.

Тема 2. Несогласованное определение, выраженное существительным в дательном падеже. Несогласованное определение, выраженное глаголом в инфинитиве.

Тема 3. Предлоги причины: *по, на основе, в соответствии с...* Официальные названия государств. Предлоги с географическими названиями. Латинские крылатые выражения. Аббревиатуры. Выразительные средства в политической коммуникации.

Тема 4. Сложные предлоги, союзы и конструкции с условно-уступительным значением. Аббревиатуры. Географические названия. Российские реалии (национальная символика, праздники). Имена собственные.

Тема 5. Выражение причинных отношений. Выражение причинно-следственных отношений. Словосочетания, указывающие время: *год назад, год спустя* и т. д.

Тема 6. Официальные названия государств. Предлоги с географическими названиями. Имена собственные.

Тема 7. Выражение целевых отношений. Выражение уступительных отношений. Выражение условных отношений.

Таким образом, изучение лексических, грамматических и стиливых особенностей материалов по общественно-политической тематике, их понятийный и терминологический аппарат является важной предпосылкой перехода к заключительному этапу обучения – овладению теоретическими основами и практическими навыками перевода публицистических и специальных текстов политологического, экономического, регионоведческого, правоведческого и т. п. содержания.

Литература

1. Гарбовский Н.К., Костикова О.И. Курс устного перевода. Французский язык – русский язык: Учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2006.
2. Гарбовский Н.К. Семь вопросов дидактики перевода или scopus-дидактика переводческой деятельности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 22: Теория перевода. 2012. № 4. С. 36–54.
3. Гак В.Г., Григорьев Б.Б. Теория и практика перевода. Французский язык: Учеб. пособие. М.: ЛКИ, 2008.
4. Есакова М.Н., Кольцова Ю.Н. Особенности преподавания русского языка в иностранной аудитории в условиях глобализации: проблемы подготовки переводчиков // Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011. С. 272–278.
5. Прилепская М.В. Язык СМИ и вопросы преподавания РКИ // Мат-лы летней школы русского языка стран СНГ и Балтии. 2–8 июня 2012 г. Минск [б.и.], 2012. С. 73–77.

Гагарина Н.В., канд. пед. наук, ст. преподаватель
nadgagarina@rambler.ru

Россия, Российский университет дружбы народов
Gagarina NV., PhD in Pedagogy, senior lecturer
Russia, People's Friendship University of Russia

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ)

PECULIARITIES OF THE LANGUAGE OF SPECIALITY AT THE INITIAL STAGE OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF TEACHING SPEAKING STUDENTS OF ECONOMIC PROFILE)

Аннотация

Статья посвящена проблемам обучения говорению иностранных студентов начального этапа обучения экономического профиля. В работе исследован вопрос о месте учебно-научного подстиля научного функционального стиля речи; раскрыто предметное и языковое содержание базовой коммуникативной компетенции иностранных студентов начального этапа обучения; с опорой на психологические исследования вопросов порождения речи предложена модель организации обучения иностранных студентов говорению. Работа опирается на собранный в процессе практической деятельности материал.

Abstract

The article is devoted to the problems of teaching speaking to foreign students of the elementary level of the economic profile. The question of the place of the study-scientific style of the scientific functional style of speech is under investigation in the work. The subject and language matter of the basic communicative competence of foreign students of the elementary level is disclosed in the work. The present paper offers the model of the organization of the teaching foreign students speech. The given work bases itself upon the material collected in the process of practical activities.

Ключевые слова: учебно-научный подстиль; предметная компетенция; коммуникативная компетенция; начальный этап обучения; обучение говорению.

Keywords: educational scientific subgenre; subject competence; communicative competence; the initial phase of training; learning to speak.

Во многих вузах России обучение русскому языку как иностранному начинается на подготовительном отделении. Говоря о языке специальности, обычно используют две формулировки: «учебно-научный» и «профессиональный» язык. Это обусловлено выделением двух аспектов коммуникации: академического и делового. Академический аспект представлен языком учебно-научной сферы.

Учебно-научный подстиль современной научной речи востребован иностранными студентами-нефилологами на начальном этапе обучения. Задачи обучения будущих специалистов-нефилологов диктуют интерес, прежде всего, к совокупности текстов именно этой разновидности научного функционального стиля. И материалом нашего исследования являются тексты, заимствованные из учебных пособий по общеобразовательным, профилирующим и специальным дисциплинам. Именно они оказываются той научной литературой, с которой приходится иметь дело студентам нефилологических вузов и факультетов, структурой, содержанием и языковым оформлением которой они должны прежде всего овладеть. Иначе говоря, из различных подсфер, обслуживаемых научным функциональным стилем, наиболее актуальными для студентов нефилологи-

ческих вузов являются именно учебно-профессиональная и собственно профессиональная подсферы, связанные с их будущей специальностью.

Учебно-научный подстиль совмещает в себе черты собственно научного стиля (обобщенность, отвлеченность, логичность, точность, объективность, «необщедоступность изложения», безэмоциональность), а также обладает специфическими стилевыми чертами: дедуктивный метод построения текстов и принцип постепенного нарастания трудностей при построении учебного материала. Общие языковые характеристики следующие: терминологичность, субстантивность, вневременной характер глаголов, ограниченность авторского начала, обобщенно-личные и безличные предложения, компрессия, уменьшение количества синонимов, наличие указательных местоимений с функцией связи, подчинительные союзы. Специфическими языковыми чертами учебно-научного подстиля являются: использование родовых понятий на месте ожидаемых видовых; использование толкования вместо возможной научной дефиниции понятия.

Участники ситуации учебного общения – преподаватель и студенты. В рамках данного аспекта коммуникации вводится научный стиль речи. Деловое общение реализуется между специалистами с помощью средств официально-делового стиля. Студенты, получающие высшее образование на иностранном языке в техническом вузе, изучают не просто научный стиль речи, а язык специальности. Приведем несколько определений. «Язык специальности – это практическая реализация научного и официально-делового стиля речи в системе потребностей определенного профиля знаний и конкретной специальности. В методическом плане это аспект преподавания иностранного языка, который обеспечивает учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке» [4: 406]. Язык специальности – это «подсистема языка, обслуживающая сферу профессионального общения и характеризующаяся широким использованием терминологии, преимущественным употреблением слов в их прямых, конкретных значениях, тенденцией к специфическим синтаксическим построениям» [6: 27]. «Язык для специальных целей представляет собой специфическую разновидность “языка в целом”, которая используется при общении на ту или иную специальную тему»; язык для специальных целей неоднороден: с одной стороны, он максимально приближен к повседневной жизни, с другой – содержит специфическую лексику, которая имеет конкретную понятийную ориентацию [9: 5]. Данные определения дополняют друг друга.

Начальный этап обучения русскому языку как иностранному – это период обучения «с нуля» до элементарного уровня. Особенность данного периода обучения состоит в том, что учебный материал строго ограничен. Отбор лексического и грамматического минимума, последовательность изложения материала определяется степенью его необходимости для решения той или иной коммуникативной задачи. Например, для определения предмета используется модель «что – это что», «что называется чем»; для классификации предметов – «что делится на что», для выражения состава предмета – «что состоит из чего», для соотношения предметов – «что соответствует чему» и т. д.

Введение языка специальности на раннем этапе должно быть основано на максимальном лексическом и грамматическом ограничении, т. е. отбор материала должен осуществляться по принципу самой необходимой лексики и грамматических конструкций, с перспективой на дальнейшее расширение и углубление знаний по данной теме. Таким образом, несмотря на перечисленные выше трудности, задача преподавателя остается прежней – обеспечить учебный процесс, осуществить обучающие действия, направляя учебные действия студентов.

Как же происходит обучение студентов говорению на языке специальности?

Из исследований по психологии и методике известно, что специфика говорения как вида речевой деятельности предполагает, прежде всего, наличие мотивационно-

потребностной сферы. Рассмотрение говорения как деятельности позволяет раскрывать его психологическое содержание в совокупности предмета, средств и способов этой деятельности. Соответственно, имеющее место обучение говорению студентов на иностранном языке как процессу заменяется более дифференцированным обучением владению определёнными способами и средствами выражения мысли, обучением конкретным действиям и операциям, владению речевыми механизмами.

Лингводидактический анализ предметной области экономики позволил определить содержание предметной компетенции, т. е. те «актуальные смыслы», с которыми сталкивается иностранный студент: определить предмет, ввести новый для него термин, охарактеризовать сущность предмета, сопоставить с другими предметами, представить строение, структуру, количественный состав предметов, классифицировать их, описать изменение предметов и т. п. В методических целях данные «смыслы» мы назвали коммуникативными задачами.

Для удобства представления и тренировки учебного языкового материала мы типологизировали отобранные языковые единицы в форме пропозиций – своеобразных «опор», служащих ориентирами при порождении речи и дающих учащимся «подсказку» в плане построения лексико-грамматического высказывания предложенческого уровня. Отобранный и типологизированный морфолого-синтаксический материал, обслуживающий выделенные нами задачи, удалось сгруппировать в 19 пропозиций. Отметим, что пропозиций оказалось больше за счет того, что некоторые задачи обслуживаются не одной, а несколькими пропозициями. Данные коммуникативные задачи и пропозиции ограничивают построение монологической речи содержанием вводно-предметных курсов.

Одной из возможных реализаций обозначенных пропозиций является выделенная нами типовая фраза, выполняющая роль типового образца. Наша методическая задача состояла в отборе и распределении коммуникативных задач, пропозиций и типовых фраз, их наглядным представлением в учебных целях и последующим определением их лексического наполнения в зависимости от учебной дисциплины, с тем чтобы научить студентов пользоваться ими при составлении устного монологического текста.

Подчеркнем существенную для нашего исследования мысль, что, несмотря на различия предметов речи, коммуникативные задачи, решаемые студентами в учебно-профессиональной сфере общения, повторяемы в различных подъязыках, варьируется лишь лексическое наполнение пропозициональных структур, обслуживающих разные учебные дисциплины (подъязыки). Схематично содержание базовой коммуникативной компетенции в заявленных нами параметрах представлено в таблице.

Содержание базовой коммуникативной компетенции

КЗ	ПРОПОЗИЦИЯ	ТИПОВАЯ ФРАЗА
ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРЕДМЕТА	Что – это что; что называется чем	Австралия – это материк. 5 – это нечетное число. Экономическое благо, предназначенное для обмена, называется товаром.
КВАЛИФИКАЦИЯ ПРЕДМЕТА	Что является чем	Понятие собственности является центральным в экономической науке. Число <i>a</i> является радианной мерой данного угла. Арктика является обширной областью земного шара.

СТРОЕНИЕ, СОСТАВ ПРЕДМЕТА	Что состоит из чего	Термин «экономика» состоит из двух слов: «экос» – хозяйство и «номос» – закон. Сельское хозяйство любой страны мира состоит из многих отраслей, производящих различные продукты. Число 8 состоит из чисел 6 и 2.
КЛАССИФИКАЦИЯ ПРЕДМЕТОВ	Что делится на что	Отрасли производства делятся на три группы: с низкой, со средней и с высокой нормой прибыли. Вся территория России делится на природные (или географические) районы.
КОНСТАТАЦИЯ ФАКТА, ЯВЛЕНИЯ	Что есть (существует) где	Слово «экономика» существует во многих языках мира. Между множеством всех действительных чисел и множеством всех углов существует взаимно однозначное соответствие.
ВЗАИМОСВЯЗЬ, ВЗАИМОУСЛОВ- ЛЕННОСТЬ ПРЕДМЕ- ТОВ, ЯВЛЕНИЙ	Из-за чего происходит что; благодаря чему происходит что; если ..., то ...	Из-за ограниченности ресурсов количество благ в обществе тоже ограничено. Благодаря развитию науки были созданы компьютеры. Если оба полушария освещены одинаково, то наступает весна или осень.
ПРЕДНАЗНАЧЕНИЕ ПРЕДМЕТА, ЯВЛЕНИЯ	Кто / что использу- ет(ся) что для чего	Человек использует природные блага для производства продуктов и услуг. Компас используется для определения сторон горизонта. При решении показательных уравнений и неравенств используются определенные тождества.
СООТНОШЕНИЕ ПРЕДМЕТОВ, ЯВЛЕ- НИЙ	Что соответствует (рав- но) чему	Множеству значений x соответствует множество значений y . Предельная полезность равна отношению изменения совокупной полезности к изменению объема потребляемого блага.
СРАВНЕНИЕ ПРЕД- МЕТОВ, ЯВЛЕНИЙ	Чем..., тем...	Чем больше x , тем меньше y . Чем ниже цена, тем выше спрос. Чем выгоднее географическое положение страны, тем лучше организуются экономические связи.
ВВЕДЕНИЕ ОБОЗНА- ЧЕНИЯ	Кто / что выражается в чем (чем); что обозна-	Стоимость продуктов и услуг выражается в рыночных ценах.

	чается чем (как)	Вектор скорости обозначается символом V . Градусная мера угла A обозначается через v .
ИЗМЕНЕНИЕ ПРЕДМЕТА (ЯВЛЕНИЯ) И ЕГО МЕСТОПОЛОЖЕНИЯ	Что изменяет(ся) как	Функция возрастает / убывает на всей области определения. Сильно изменился в XX веке топливно-энергетический баланс мира.
ПРИЗНАК, СВОЙСТВО, КАЧЕСТВО ПРЕДМЕТА, ЯВЛЕНИЯ	Что характеризует(ся) что / чем; для чего характерно что	Ускорение характеризует быстроту изменения скорости. Экономика этой страны характеризуется высоким уровнем развития технологии. Для данной местности характерен умеренный климат.
ПРИМЕНЕНИЕ ПРЕДМЕТА	Что имеет значение; что играет какую роль где	Во внешних связях приморских развивающихся стран большую роль играют один-два порта. В эпоху НТР важное значение в размещении производительных сил имеют потребительский, энергетический и транспортный факторы.

Собственно методическая модель обучения репродуктивно-продуктивному говорению разработана нами с целью формирования у студентов базовой коммуникативной компетенции в области репродуктивно-продуктивного говорения. Модель организации обучения состоит из четырех этапов.

I ЭТАП: этап восприятия текста, ограниченного элементарным высказыванием уровня предложения. Цель I этапа – научить иностранных студентов видеть коммуникативную задачу автора и выражать ее на предложенческом уровне.

II ЭТАП: понимание текста. На данном этапе решается двухплановая задача: а) найти средства оформления коммуникативных задач в тексте; б) «свернуть» текст (составить план / конспект текста).

III ЭТАП: этап воспроизведения текста. Цель данного этапа – сформировать у иностранных студентов начального этапа обучения навыки «развертывания» чужого текста (пересказ текста по плану, конспекту).

IV ЭТАП: этап создания собственного текста монологического типа. Цель IV этапа – побудить иностранных студентов к высказыванию.

Итак, каждый этап реализуется на языковом уровне по-разному: начиная от текстов, равных одному предложению, переходя к текстам, равным группе предложений, и заканчивая полноценными текстами – «конечными речевыми продуктами». Причём первые три этапа методической системы включают тексты «промежуточного» характера и являются подготовительными к IV – этапу создания собственного текста.

Для специально отобранных к каждому этапу методической системы учебных текстов мы использовали условные обозначения. Тексты II этапа, содержащие 2–3 коммуникативные задачи, мы называли «промежуточным речевым продуктом» и обозначили символом ▼. Тексты III этапа, включающие 5–7 задач, называются «конечным речевым продуктом» и обозначаются символом ■. Для IV этапа мы ввели рубрику ☺:

«Вы умеете определять предмет. Дайте определение следующим терминам...»; «Вы умеете обозначать и обуславливать предмет, выражать его состав, соотношение предметов. Составьте свой текст на тему “Виды транспорта в родном городе”, используя план» (план прилагается) и т. п. Данные символы также являются своеобразными «опорными сигналами» при обучении студентов репродуктивно-продуктивному говорению.

Обратим внимание на то, что IV этап методической организации обучения студентов репродуктивно-продуктивному говорению реализует трехчастную модель порождения речи по И.А. Зимней: а) мотивационно-побудительную часть (у студента есть коммуникативное намерение высказаться на заданную тему); б) аналитико-синтетическую часть (студент реализует замысел в виде свернутых умственных действий по программированию и структурированию своей мысли, формирует стратегию текста по предложенному плану); в) исполнительную часть (артикуляция сформированной мысли во «внешней» речи). Таким образом, на IV этапе продуцируемые учащимися конечные речевые продукты представляют практически развернутые монологические высказывания [4: 67].

Таким образом, мы определили специфику обучения языку специальности на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного и представили образец методики преподавания, реализующей принцип пошагового обучения говорению студентов с целью формирования у них языковой и речевой компетенции в объеме, обеспечивающем возможность осуществлять учебно-профессиональную деятельность на русском языке.

Литература

1. Дубинская Е.В., Пай Л.П. Русский язык будущему экономисту: Учеб. пособие по НСР для иностранных граждан (довузовский этап): в 2 ч. М.: МАДИ (ГТУ), 2007.
2. Евстигнеева И.Ф., Зенякина Л.И., Иванова А.С., Румянцева Н.М. Профессия – экономист. Русский язык в учебно-профессиональной сфере. Элементарный, базовый и I сертификационный уровни: Учеб. пособ. для студентов-иностранцев на довузовском этапе обучения. М.: РУДН, 2009.
3. Ерофеев Д.Р., Титкова Н.А. Экономика: Учеб. пособие для иностранных студентов. СПб.: СПбГУ, 2001.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Книга для учителя. М.: Наука, 1985.
5. Комарова А.И. Теория и практика изучения языка для специальных целей: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1996.
6. Корниенко О.В. Микроэкономика: 100 экзаменационных ответов. Экспресс-справочник для студентов вузов. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: ИЦ «МарТ», 2004.
7. Материалы по языку специальности (экономический профиль). Книга для преподавателя / Е.В. Кожевникова. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2007.
8. Рагульская Г.В., Круглова О.В. Говорим об экономике по-русски. Книга для студента. М.: Ред. Изд. Совет МОЦМГ, 2001.
9. Стамбулян И.М., Шабалина Н.Г. Поговорим на семинарах: Учеб.-метод. пособие по русскому языку для студентов-иностранцев экономического факультета. М.: РУДН, 2008.
10. Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999.

Гусева Е.Ю., канд. пед. наук, доцент

ElenaUrika@yandex.ru

Дворкина Е.А., ст. преподаватель

bee227@mail.ru

Полякова Ю.Д., канд. пед. наук, доцент

ypolyakova1009@yandex.ru

Россия, Российский государственный университет имени И.М. Губкина

Guseva E.Yu., PhD in Pedagogy, assistant professor

Dvorkina E.A., senior lecturer

Polyakova Yu.D., PhD in Pedagogy, assistant professor

Russia, Russian state university of petrol and gas named of I.M. Gubkin

МИГРАНТЫ – ШКОЛА – ВУЗ – СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТРЕНД

MIGRANTS – SCHOOL – HIGHER EDUCATION – A MODERN TREND IN EDUCATION

Аннотация

В статье рассматривается проблема обучения детей мигрантов, для которых русский язык является иностранным или неродным, научному стилю речи в российских школах. Представляется пропедевтическое учебное пособие «Научный стиль речи. Физика 7». Авторы подробно описывают систему заданий, направленных на формирование лингвистической и предметной компетенций учащихся. Предлагаются пути решения актуальных вопросов и новые направления сотрудничества между школой и вузом.

Abstract

The article touches upon teaching Russian for special purposes to schoolchildren from non-Russian-speaking immigrant families. A propaedeutic coursebook “Language for Special Purposes. Physics 7” is introduced. The authors provide a detailed description of a system of tasks aimed at forming the linguistic and subject competences. Ways of solving current issues and new strategies of school and higher education cooperation are suggested.

Ключевые слова: научный стиль речи; направление «мигранты – школа – вуз»; пропедевтический курс; апробация пособия.

Keywords: language for special purposes; «Migrants – school – higher education» trend; propaedeutic course; coursebook approbation.

Современный образовательный процесс нередко проходит в многонациональной среде. Многие граждане других государств приезжают на работу в Россию на долгосрочный период, перевозят свои семьи с детьми разных возрастов, которые учатся в российских общеобразовательных школах вместе с монолингвами. Это, как правило, граждане Таджикистана, Узбекистана, Вьетнама, Киргизстана, Армении и др. При этом обучение очень часто осуществляется без учета национальной специфики. Но если даже учащийся демонстрирует хороший уровень владения русским языком на базовом уровне, это не предполагает успешного усвоения им научного стиля русского языка, поскольку научный стиль обладает определенными особенностями. Учащиеся-инофоны наравне со всеми должны не только осваивать общеобразовательные предметы математического, естественнонаучного и гуманитарного цикла, но и сдавать экзамены. Образовательная ситуация осложняется отсутствием пропедевтических курсов по научному стилю речи в рамках школьных предметов. Авторский коллектив (Гусе-

ва Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д.), работающий на кафедре русского языка РГУ нефти и газа имени Губкина, предлагает вниманию педагогического сообщества пропедевтический модуль по научному стилю речи, включающий в себя пропедевтические курсы по географии, физике и биологии («Научный стиль. Физика 7», «Научный стиль. География 6», «Научный стиль. Биология 8»).

Цель и задачи учебного модуля по научному стилю (физика, география, биология) – подготовка учащихся РКИ, РКН и детей мигрантов к восприятию учебного материала по физике, географии, биологии; формирование языковой компетенции по научному стилю русского языка. Пособия, входящие в учебный модуль, объединены общими целями, задачами, идентична их структура, во многом совпадает типология упражнений. Комплексная подача языкового материала обеспечивается через введение лексико-грамматического материала на синтаксической основе.

Учебные пособия построены по методическому принципу концентрического повторения лингвистического материала. (По мере усложнения изучаемого материала по предмету (физике) усложняются и расширяются ранее изученные на более простом языковом материале грамматические темы, с каждым уроком вводится новая лексика и повторяется лексика, изученная на первых уроках. Таким образом, обеспечивается повторение и закрепление пройденного материала.) Единство подхода при составлении пособий облегчает восприятие учебного материала учащимися, и в то же время специфика содержания каждой дисциплины определяет своеобразие пособия по физике, географии, биологии.

Остановимся более конкретно на учебном пособии «Научный стиль речи. Физика 7».

Цель данного пособия – это не изучение физики, а языковая подготовка учащихся к восприятию материала по физике. Рекомендуется предварять темы по физике занятиями по предложенному учебному пособию в целях совершенствования знаний о научном стиле речи и более успешного усвоения школьной программы по физике.

Логика изложения материала данного пособия соответствует логике изложения учебника А.В. Пёрышкина. В целях корректировки учителем работы по данному пособию и учебнику физики в начале «Научного стиля речи. Физики 7» представлено поурочное планирование, в котором указано, какие параграфы учебника А.В. Пёрышкина объединены, адаптированы и коррелируют с учебным пособием. Например, параграф 1 «Наблюдения и опыты. Измерение физических величин» учебного пособия «Научный стиль. Физика 7» соответствует шести параграфам учебника Пёрышкина «Физика 7 класс».

Что представляет собой рубрикация учебного пособия? Рубрикация включает в себя введение и 4 главы: «Первоначальные сведения о строении вещества», «Взаимодействие тел», «Давление твердых тел, жидкостей и газов», «Работа и мощность. Энергия».

В пособии 30 параграфов, из них 4 контрольные работы. Каждый параграф рассчитан на 1 час.

Структура уроков

Структура уроков идентична: предтекстовые задания, работа с текстом, послетекстовые задания. При этом упражнения для каждого из уроков отличаются своеобразием, что обусловлено содержанием и особенностями текстов по физике.

Представим типологию предтекстовых заданий.

Предтекстовые задания предполагают отработку языковых компетенций на различных уровнях: лексическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом.

Лексические задания, требующие

➤ определения значения слова (Знаете ли вы значения данных слов и выражений? Напишите напротив каждого из них перевод на родной язык: *ось, маятник, молекула, метеор, пространство, покой, промежуток (времени), трамплин*. Определите значение слов по словарю, найдите соответствующее толкование в таблице);

➤ понимания и запоминания определений (Читайте, повторяйте, последнее предложение запишите по памяти).

Задания по словообразованию, требующие

➤ образования существительных, прилагательных, причастий, деепричастий и др. частей речи по модели (Назовите глаголы, от которых образованы данные причастия. Модель: *действующий – действовать; сжатый – сжать*);

➤ определения однокоренных слов (Найдите слова, имеющие общий корень).

Задания по морфологии, требующие

➤ определения принадлежности слов к различным частям речи (Прочитайте слова, определите их принадлежность к частям речи).

Грамматические задания, требующие

➤ знания грамматических конструкций научного стиля русского языка, например:

Прочитайте грамматические конструкции из текста. Составьте предложения по образцу.

Грамматическая конструкция	Пример
Двигается относительно чего?	Автомобиль движется относительно дороги.
Перемещается относительно чего?	Автобус перемещается относительно остановки.
Положение кого? чего? меняется относительно чего?	Положение человека меняется относительно дороги.

Когда все лексико-грамматические трудности сняты, предлагается прочитать текст. Притекстовое задание представляет собой вопрос, направленный на понимание или отдельных понятий, или темы, или проблемы, или общего смысла.

Например, по теме «Механическое движение. Равномерное и неравномерное движение» может быть следующее задание: *Прочитайте текст. Найдите в тексте, что такое механическое движение, что такое траектория, какие виды механического движения существуют.*

Требования, предъявляемые к тексту.

➤ Текст представляет собой компрессию нескольких параграфов учебника по физике, тематически объединенных.

➤ В учебном тексте сохраняются наиболее значимые термины, определения, опыты, предлагается только 1 пример из учебника по физике.

➤ Даются грамматические конструкции, которые являются синонимичными по отношению к сложным грамматическим конструкциям, предложенным в учебнике по физике.

Послетекстовые задания направлены на контроль усвоения лексики и грамматики урока на основе микротекстов из текста учебного пособия.

➤ **Вставка пропущенных слов, глаголов в нужной форме, предлогов** (Вставьте подходящие по смыслу слова в правильной форме. Слова для справок: *сила, взаимодействие, величина, притяжение...*).

➤ **Выбор лексической единицы из ряда паронимов** (*Глубину, на которую судно погружается в воду, называют ...* . А) *посадкой* Б) *просадкой* В) *осадкой*).

➤ **Определение грамматической основы с указанием частей речи.**

➤ **Употребление 1 л. мн. ч. (мы) в текстах научного стиля** (Вставьте глаголы в форме 1 лица множественного числа. Слова для справок: *проделать, установить, насыпать...*).

➤ **Определение условных, уступительных, временных, причинно-следственных отношений в простых и сложных предложениях.**

➤ **Речевая деятельность в устной и письменной форме** (определение верного / неверного утверждения, ответы на вопросы, рассказы по схемам и предложенным микротемам, работа с формулами и решение задач).

Апробация проведена в 7 классах СОШ № 282 г. Москвы (учащиеся из Вьетнама, Таджикистана, Узбекистана). Отработаны следующие умения и навыки:

- самостоятельное чтение;
- анализ и запись условия задачи;
- работа со словарем (под руководством учителя и самостоятельно);
- понимание определений терминов по физике в 7 классе;
- использование грамматических конструкций для выражения действия, цели действия, пропорционального изменения признака, сравнения понятий; соединение или замена близких по значению понятий;
- понимание формулировки вопроса и ответы на вопросы.

При анкетировании ученики отметили, что уроки по научному стилю речи помогают им лучше понимать материал по физике, а также писать контрольные работы по физике. Апробация доказала, что ученики, для которых русский язык является иностранным или неродным, повысили свой уровень владения языком, закрепили знания учебного материала по физике.

Учебный модуль предназначен для факультативов и элективных курсов, цель которых подготовить учащихся к восприятию базового учебного материала по изучаемой дисциплине. По данному модулю рекомендуется работать преподавателям как русского языка, так и естественнонаучного цикла.

Предлагаемый подход будет полезен не только учителям, работающим в полиэтнических классах, но и тем педагогам, которые стремятся обратить внимание школьников на прикладной, инструментальный аспект языка, сделать процесс преподавания в большей степени практикоориентированным.

При изучении естественнонаучных дисциплин на русском языке учебный модуль с успехом может быть использован в русских школах за рубежом, что, безусловно, будет способствовать сохранению русского языка и русской идентичности в зарубежном русском мире.

Использование модуля по научному стилю «Научный стиль. География 6», «Научный стиль. Физика 7», «Научный стиль. Биология 8» Гусевой Е.Ю., Дворкиной Е.А., Поляковой Ю.Д. обеспечивает научность, преемственность, системность в процессе работы и обуславливает эффективный рост качества обучения учащихся РКИ и РКН как русскому языку, так и изучаемой дисциплине.

Желаннова И.И., ст. преподаватель
iikorsakova@bk.ru

Жорова А.П., ст. преподаватель
zhorova@bk.ru

Россия, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Zhelannova I.I., senior lecturer

Zhorova A.P., senior lecturer

Russia, Lomonosov Moscow State University

ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ГРУППАХ ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ

«RUSSIAN FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION (MATHEMATICS, NATURAL SCIENCES, COMPUTER SCIENCE). SOME ASPECTS OF TEACHING AND CONTROL»

Аннотация

В статье затрагиваются проблемы обучения языку специальности в курсе РКИ в рамках предвузовской подготовки. Особое внимание уделяется особенностям работы с будущими магистрантами и аспирантами естественнонаучных и технических специальностей. Анализируется существующий тестовый контроль и предлагаются пути его усовершенствования.

Abstract

The paper touches upon the problems of teaching Russian for professional communication (RFL) within the pre-university training. The special attention is paid to the teaching foreign undergraduates and postgraduates, specialized in mathematics, natural science, computer science. The current situation in language testing is analyzed and ways of its further development are suggested.

Ключевые слова: РКИ; язык специальности; тестирование.

Keywords: RFL; Russian for professional communication; language testing.

Одним из основных направлений работы Института русского языка и культуры МГУ является предвузовская подготовка иностранных учащихся. Обучение в российских вузах, в том числе с последующим получением учёных степеней, невозможно без знания русского языка. Таким образом, достижение необходимого уровня владения РКИ особенно важно для этой категории учащихся, так как обеспечивает их успешную профессиональную и учебно-профессиональную деятельность. Наряду с обучением общелитературному русскому языку, предвузовская подготовка предполагает также и обучение языку соответствующей специальности, что является существенным аспектом формирования коммуникативной компетенции будущих учащихся российских вузов.

Нормативными документами определяется, что «овладение содержанием данного [первого] уровня обязательно для поступающих в высшие учебные заведения Российской Федерации» [4: 2]. Представляется логичным, что если в рамках предвузовской подготовки учащиеся должны достичь первого уровня общего владения русским языком как иностранным, то аналогичные требования должны предъявляться и к уровню владения русским языком для профессионального общения. Стандарт первого уровня устанавливает следующие требования к письму и говорению с учётом профессиональной ориентации учащихся: «уметь составить письменное высказывание репродуктивно-продуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста;

составить план прочитанного или прослушанного текста; записать ключевые фрагменты прочитанного или прослушанного текста, определение понятий, выводы и др., используя элементы конспектирования»; «уметь построить [устное] монологическое высказывание репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста с опорой на план, вопросы, таблицы; принять участие в диалоге-расспросе, понять коммуникативное намерение собеседника и адекватно реагировать на его реплики» [1: 9–10].

Между тем необходимо отметить, что предвузовская подготовка осуществляется по различным программам: её проходят учащиеся, готовящиеся к учёбе как в бакалавриате, так и в магистратуре или аспирантуре. Очевидно, что во время учёбы на основных факультетах бакалавры, магистры и аспиранты имеют разные потребности в профессиональном общении. Следовательно, содержание обучения языку специальности в рамках предвузовской подготовки всех этих категорий учащихся не может быть идентичным.

Остановимся на особенностях работы над языком специальности в группах будущих магистрантов и аспирантов, которые уже не первый год входят в число обучающихся по программе предвузовской подготовки в Институте русского языка и культуры (а прежде – в Центре международного образования). Анализ учебной деятельности выпускников предвуза в магистратуре и аспирантуре основных факультетов показывает, что требования, зафиксированные в Стандарте первого уровня, оказываются не вполне достаточными для таких учащихся, так как учебная деятельность магистрантов и аспирантов с самого начала предполагает большую долю самостоятельной работы и профессионального общения с научным руководителем без опоры на какой-либо один конкретный текст (как прочитанный, так и прослушанный). В этом случае для решения коммуникативных задач в учебно-профессиональной сфере недостаточно одного лишь умения отвечать на вопросы и задавать вопросы по тексту. Таким образом, уже в рамках предвузовской подготовки у данного контингента учащихся необходимо формировать умение строить монологические высказывания продуктивного характера сначала в устной, а в дальнейшем и в письменной форме. При этом учащиеся учатся строить такие высказывания с опорой на специальную лексику, изученную на занятиях по профилирующим предметам, а также на полученные ранее знания по этим предметам. Такое направление работы, как правило, вызывает большой интерес у будущих магистрантов и аспирантов ввиду их обширной предметной компетенции и высокой мотивации.

Разумеется, работа над языком специальности не начинается с построения самостоятельных высказываний. Для успешного выполнения заданий такого типа учащимся требуется овладеть достаточным объёмом общенаучной и терминологической лексики, а также грамматическим материалом, необходимым для реализации некоторых основных интенций (дать определение объекта, описать процесс или явление, описать изменение состояния объекта, описать состав и структуру объекта и т. д.).

Оговоримся, что среди специалистов нередко возникают споры о том, входит ли терминология в содержание обучения предмету или же должна осваиваться (полностью или частично) на занятиях по русскому языку. Среди русистов существует мнение, что обучение терминологии, лексическая работа с терминами полностью относится к задачам преподавателя-предметника, а деятельность русиста должна сосредотачиваться на общенаучной лексике и синтаксических конструкциях научного стиля речи. В свою очередь, некоторые предметники, синкретично воспринимая понятие «русский язык», убеждены, что изучение каждой новой темы на занятиях по предмету должно предваряться изучением необходимой лексики (как общенаучной, так и терминологической) на занятиях по русскому языку. Специалистами зачастую высказываются пожелания,

чтобы «часть работы по изучению лексического материала вводного курса выполнял русист», а преподаватель-предметник, таким образом, имел возможность «изучать предмет с опорой на введенную и отработанную русистом лексику»[2: 150–151].

Авторы занимают промежуточную позицию. На наш взгляд, преподаватель-русист не должен обладать и, как правило, не обладает достаточной квалификацией для того, чтобы давать строгие дефиниции терминов, следовательно, он не может корректно вводить терминологическую лексику. Это задача преподавателя соответствующего предмета, так как только он в состоянии обеспечить правильное понимание терминов студентами. Однако преподаватель-русист, выбирая тексты для работы на занятиях по языку специальности, должен ориентироваться в предметной области, к которой относятся эти тексты. Ему необходимо иметь представление о явлениях, процессах и законах, описанных в текстах, и предварительно знакомиться со значениями встречающихся в них терминов. Это нужно для того, чтобы при послетекстовой работе в полном объеме контролировать правильность не только грамматики и синтаксиса, но и содержательной стороны высказывания учащихся.

Не касаясь сейчас обучения всем видам речевой деятельности, рассмотрим наш опыт работы над языком специальности естественно-технического профиля в группах будущих магистрантов и аспирантов с точки зрения только такого аспекта, как формирование и развитие навыков говорения.

С целью формирования навыков говорения на первых занятиях учащимся предлагаются небольшие тексты для чтения и вопросы, предполагающие поиск точного ответа в тексте. Например: *«Что получает тело, если на него действует сила?»* Ответ, содержащийся в тексте: *«Если на тело действует сила, тело получает ускорение»*. Следующим, более сложным этапом, являются вопросы, сформулированные так, чтобы ответное высказывание состояло из нескольких предложений. Например: *«Что Вы узнали о материальной точке?»* В отличие от вопроса «Что такое материальная точка?», в ответ на который учащимися точно воспроизводится соответствующее предложение исходного текста, данный вопрос предполагает анализ прочитанного текста и синтез самостоятельного высказывания. Чтобы стимулировать речевую деятельность с элементами самостоятельности, в формулировки заданий включаются следующие компоненты: *расскажите..., сравните ..., объясните, как происходит ..., сделайте выводы*. Данные виды работы сохраняются на всём протяжении изучения языка специальности, при этом постепенно увеличивается объём текстов и возрастает их лексико-грамматическая трудность.

В дальнейшем для стимулирования речевой деятельности продуктивного характера учащимся также предлагаются задания повышенной трудности, выполняющиеся без предварительного чтения текстов, на базе знаний по предмету. Например, учащимся предлагается объяснить какое-либо физическое явление, процесс или принцип работы какого-либо устройства. Перед выполнением задания учащимся задаётся объём высказывания – 8–10 фраз. Подготовительная работа в течение 10–15 минут перед выполнением данного задания заключается в том, что учащиеся самостоятельно находят в словаре необходимую лексику, затем они самостоятельно определяют, какую информацию необходимо сообщить, чтобы выполнить задание (о каких процессах и явлениях нужно рассказать), и выбирают лексико-грамматическое оформление высказывания. Преподаватель заслушивает высказывание каждого учащегося, корректирует лексико-грамматические ошибки, при недостаточной полноте высказывания задаёт дополнительные вопросы. Особое внимание обращается на логичность и связность продуцируемых высказываний. Работа по формированию навыков говорения, построенная таким образом, стремится учесть потребности будущих магистрантов и аспирантов в

профессиональном общении и стимулировать их большую самостоятельность в построении устных высказываний.

Неотъемлемой частью всякого учебного процесса является контроль. С созданием уровневой системы владения РКИ и разработкой тестов для каждого уровня особенно популярным стал контроль в тестовой форме. Для проверки сформированности коммуникативной компетенции в области русского языка для профессионального общения разработаны модульные тесты различных профилей.

Рассмотрим задания, целью которых является проверка сформированности языковой компетенции учащихся (субтест «Грамматика. Лексика»). Обращает на себя внимание тот факт, что, в отличие от субтестов по чтению и аудированию, субтест по грамматике и лексике является общим для Типовых тестов различных естественнонаучных профилей: инженерно-технического, геологического и географического [3: 3]. Если проанализировать этот раздел Типовых тестов по РКИ, то приходится констатировать, что задания данного субтеста имеют один недостаток. В них не учитывается то, что студенты разных специальностей должны владеть разным лексическим запасом и обладать разной предметной компетенцией. Так, например, будущие студенты и магистранты физического и математического факультетов не должны владеть специальной лексикой из области химии, будущие магистранты химического факультета не должны владеть специальной лексикой из области физики, а будущие магистранты факультета ВМК не должны владеть специальной лексикой из области физики и химии, так как изучение физики и химии не входит в программу их предвузовского обучения и обучения на основных факультетах. Кроме того, очевидно, что учащиеся, имеющие большую аудиторную нагрузку, не в состоянии в равной степени овладеть лексикой как своего профилирующего предмета, так и дополнительных общеобразовательных предметов.

В субтесте по лексике и грамматике должны проверяться знания русского языка – владение общенаучной лексикой и конструкциями научного стиля, а не предметная компетенция. Лексическое наполнение заданий (узкоспециальная лексика) не должно создавать учащимся дополнительных трудностей. Приведём примеры из Типового теста инженерно-технического профиля (Субтест 1. Грамматика. Лексика):

Все вещества ... простые и сложные.

(А) характеризуются

(Б) относятся к

(В) делятся на

(Г) состоят из [3: 11]

В данном задании проверяется знание общенаучных глаголов, однако ошибки в нём могут быть обусловлены не тем, что тестируемый (например, будущий математик) не усвоил конструкцию *что? делится на что?*, а тем, что слово **вещество** не входит в его профессиональную область. Аналогично в следующих примерах такая лексика, как **азотная кислота**, **химические свойства**, **графит**, **алмаз** препятствуют правильному выполнению заданий субтеста тестируемыми-нехимиками:

Азотная кислота ... для производства киноплёнки.

(А) применяется

(Б) получается

(В) применяет

(Г) использует [3: 13]

По химическим свойствам графит ... алмазу.

(А) подобен

(Б) сходен

(В) одинаков

(Г) похож на [3: 13]

Около 25% заданий Типового теста по лексике и грамматике составляют задания, содержащие узкоспециальную лексику, возможно, неизвестную учащимся иной специализации. Аналогичная проблема характерна и для контрольных вариантов модульного теста.

По мнению авторов, единственно правильным направлением развития тестирования по языку специальности стало бы создание вариантов тестов, ориентированных на профильную специализацию учащихся. Это не значит, что субтест должен содержать специальную лексику только по профильному предмету, но она должна составлять не менее 75%, оставшаяся же часть может наполняться лексикой не профильного, но изучаемого в рамках предвузовской подготовки предмета. Естественно, контроль сформированности коммуникативной компетенции (возможности вербального общения на русском языке в профессиональной сфере) не должен превращаться в проверку знаний по той или иной общеобразовательной дисциплине. Однако очевидно, что знание базовых конструкций языка специальности, характерных для научного стиля речи, можно проверить при помощи заданий с любым лексическим наполнением.

В Институте русского языка и культуры МГУ авторами уже несколько лет ведётся разработка вариантов субтестов по лексике и грамматике с учётом специальности учащихся, эти варианты апробируются в группах в ходе итогового контроля. Ниже демонстрируется, как можно составить проверочное задание по теме «Классификация» с использованием лексики разных дисциплин.

Физика	Химия	Информатика
Классическая оптика ... на геометрическую оптику и физическую оптику. (А) бывает (Б) делится (В) относится	По использованию катализатора химические реакции ... на каталитические и некаталитические. (А) делятся (Б) бывают (В) относятся	Системы счисления ... на позиционные и непозиционные. (А) бывают (Б) делятся (В) относятся

Итак, в области обучения иностранных учащихся языку специальности и контроля за усвоением этой дисциплины ещё остаются серьёзные проблемы, решению которых должно уделяться внимание со стороны специалистов.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый и второй уровни. Профессиональные модули. М.–СПб.: Златоуст, 2000.
2. Лазарева Е.А. О подходе к отбору лексического материала для изучения иностранными студентами научного стиля речи и языка математики на русском языке // Вестник ЦМО МГУ. Естественные и точные науки: Сб-к трудов. Вып. 7. М.: ЦМО МГУ, 2012. С. 149–159.
3. Типовой тест по русскому языку как иностранному. Естественнонаучный профиль. Первый сертификационный уровень. М.: Ред.-изд. совет МОЦ МГ, 2001.
4. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. СПб.: Златоуст, 2011.

Ковальчук Е.В., канд. пед. наук, доцент
kovalchuk_helen@mail.ru

Россия, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Kovalchuk E.V., PhD in Pedagogy, associate professor
Russia, Vladimir State University named after Alexander G. & Nicolay G. Stoletovs

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ УЧАЩИХСЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

PECULIARITIES OF TEACHING PROFESSIONAL VOCABULARY TO FOREIGN STUDENTS OF HUMANITIES TYPE OF PRE-UNIVERSITY COURSE

Аннотация

В статье рассматриваются особенности работы с лексикой гуманитарного цикла дисциплин на занятиях с иностранными учащимися этапа предвузовской подготовки. В целях формирования навыков устной и письменной речи в сфере профессиональной коммуникации пристальное внимание уделяется изучению лексических единиц на уровне синтаксических структур, т. е. на уровне оформления слов в предложения по моделям.

Abstract

The article considers the peculiarities of teaching professional vocabulary of humanities to foreign students of pre-university course. With the object of forming skills of oral and written professional speech, the fixed attention is paid to vocabulary studies on the level of syntactical structures, i.e. on the level of forming sentences of words according to the structural models.

Ключевые слова: научный стиль; общественные дисциплины; обществознание; семантико-синтаксические единицы; трансформация грамматических конструкций; конструирование мысли; перевод; проектная деятельность; курсовая работа.

Keywords: scientific style; social sciences; social studies; semantic-syntactical units; transformation of grammatical structures; thought constructing; translation; project activities; course work.

Главной задачей предвузовского курса является подготовка иностранных граждан к дальнейшему обучению в российском вузе, участию в профессиональном общении.

Несмотря на разработанность этой проблемы методистами, вопрос о формировании навыков владения русским языком на материале специальности остается одним из самых важных в практике преподавания языка на подготовительном курсе.

Представляется, что обучение в учебно-научной сфере будущих студентов гуманитарного профиля менее разработано по сравнению с обучением слушателей технического или медицинского профилей в рамках преподавания на этапе предвузовской подготовки. На наш взгляд, обучение специальной лексике слушателей гуманитарного профиля имеет и ряд особенностей, которые связаны с задачей сформировать навыки использования в устной и письменной речи очень большого объема лексического материала.

Традиционно материалы для обучения языку профессионального общения называются пособиями по научному стилю речи и создаются преподавателями не только для студентов-иностранцев основных курсов, но и для слушателей предвузовского этапа. Это, прежде всего, хорошо известные пособия по обучению научному стилю речи

на материале естественнонаучных дисциплин, адресованные будущим инженерам [1; 4]. В пособиях и программах представлены перечни семантико-синтаксических единиц (грамматических конструкций), которые охватывают необходимый минимум речевой деятельности на русском языке иностранных слушателей курса предвузовской подготовки инженерного профиля [1: 187–189; 4: 213–217]. В рамках Государственного образовательного Стандарта по русскому языку как иностранному I сертификационного уровня [3] были разработаны тесты Профессионального модуля, опять же на основе языка естественнонаучных дисциплин.

Однако практически не встречаются в центральных издательствах пособия для слушателей гуманитарного профиля подготовительного факультета. Конечно же, такие материалы создаются преподавателями внутри вузов.

Сегодня мы опираемся в работе и в разработке учебных пособий на требования к обучению иностранных граждан на подготовительном факультете, утвержденные Приказом Минобрнауки РФ в 2014 году, где в числе других дисциплин предвузовской подготовки названо «Обществознание» [6: 8–9]. В нашем университете иностранные граждане зачисляются на первый курс, как и российские граждане, при условии прохождения вступительного тестирования по трем предметам: русский язык и два предмета по профилю специальности. По обществознанию проходит тестирование подавляющее большинство наших учащихся. Когда было введено в университете обязательное тестирование иностранных граждан по обществознанию, а слушатели курса предвузовской подготовки должны были изучать этот предмет, мы ясно осознали, что наши студенты не в состоянии воспринять лекции преподавателей-специалистов по данной дисциплине. В сложившейся ситуации решением проблемы явилась подготовка пособия для занятий по обществознанию на кафедре русского языка как иностранного, т. е. преподаватели-русисты взяли на себя проведение данного курса.

В настоящее время нами издано пособие «Изучаем обществознание». Курс рассчитан на 140 учебных часов. Таким образом, это учебное время отведено нами для изучения содержания дисциплины и научного стиля речи. В пособии представлены три аспекта обучения: предметный, языковой и речевой, сочетание которых определило его структуру и содержание. Материалы отобраны из аутентичных текстов школьных учебников и пособий по обществознанию для поступающих в вузы [5: 5].

Сама суть этого учебного предмета российских школ предполагает очень большое (для этапа предвузовской подготовки) количество лексических единиц, необходимых для активного усвоения и использования в речи. Нами составлен словарь ключевых слов и словосочетаний пособия. Поскольку цель подготовительного курса состоит именно в использовании лексических единиц в речи (устной и письменной), то способ подачи лексического материала на синтаксической основе нам представляется основным.

Способ подачи лексико-морфологического материала на синтаксической основе широко распространен в методике РКИ. Суть его состоит в том, что лексическая работа ведется главным образом не над изолированной словоформой, а над употребленной в предложении [2]. При этом грамматическое явление осмысливается и усваивается на ситуативно-смысловом фоне, т. е. в коммуникативной ситуации, что создает хорошую основу для дальнейшего использования данного грамматического явления в речи. При этом отбор и введение материала должны происходить в составе такой синтаксической единицы, в которой реализуется ее значение.

Синтаксическая основа репрезентации материала позволяет показать не просто факт языка, языковое явление, а его коммуникативную значимость.

Таким образом, при подаче материала в рамках курса соблюдаются коммуникативный, системный и функциональный принципы. Подобная работа с лексическим материалом позволяет начать формировать у учащихся основу для самостоятельного продуцирования речевых единиц.

Для пособия «Изучаем обществознание» нами составлен список конструкций научного стиля речи. Выделенные нами конструкции лишь частично совпадают с принятым списком конструкций для естественнонаучного профиля в темах:

- определение (квалификация и дифференциация) научного понятия;
- качественная и количественная характеристика явления, процесса;
- характеристика действия;
- классификация соотношения целого и его компонентов;
- изменение состояния, качества.

Вместе с тем, как пособие по научному стилю речи, курс включает в себя большую лексико-грамматическую работу; изучение структуры текста, обучение составлению различных видов плана, тезисов; выход в письменную и устную речь на основе изученного материала.

Лексико-грамматическое описание отобранного материала предлагается в рамках тематической его организации. Каждый коммуникативно-речевой блок обслуживается собственными лексико-грамматическими единицами. Их отбор, описание и презентация в системе преподавания позволяют снять трудности в понимании текста, извлечении из него информации, возможности построения по аналогии собственного высказывания.

Каждая тема включает список слов и словосочетаний для активного усвоения, основные грамматические конструкции научного стиля речи для данной темы, текст и послетекстовые задания.

Раздел «Слова и словосочетания» представляет собой список лексических единиц темы в порядке их предъявления в тексте. Данный этап в изучении темы предполагает большую работу, и прежде всего перевод на родной язык. Хочется отметить, что использование перевода в ходе работы по данному пособию предлагается как учебно-методический прием, позволяющий лучше осмыслить изучаемый материал, найти наиболее точное значение лексической единицы, осознать и сравнить (на эмпирическом уровне) принципы построения предложения в русском и родном языках. Переводы отдельных словосочетаний, предложений, микротекстов обсуждаются в группе, что, по опыту, является моментом активной и заинтересованной работы на занятии.

«Конструкции» в каждой теме предлагаем анализировать на приведенных примерах из текста, что также позволяет снять трудности при чтении, и составлять свои примеры с данными лексико-грамматическими конструкциями научного стиля речи.

Приведем лишь некоторые типы заданий, которые, на наш взгляд, помогают развивать речь на основе специальной лексики гуманитарного профиля:

- а) вопросы к тексту, непосредственно направленные на поиск основной информации в абзацах текста, т. е. на развитие навыков аналитического чтения;
- б) составление вопросного и номинативного планов текста, определение ключевых слов и словосочетаний по каждому пункту плана;
- в) составление тезисов с обязательным обучением умению сокращать и изменять предложения текста;
- г) составление схем, способствующее развитию навыков аналитической работы с информацией;
- д) подготовка монологического высказывания по теме;

е) творческие речевые и письменные задания, типа «Обсудите в группе», «Напишите сочинение-рассуждение на тему...».

Курс представляется очень сложным для этапа предвузовской подготовки иностранных слушателей в силу специфики предмета, огромного количества лексического материала, и все же результаты работы обнадеживают. Мы увидели, что студенты этапа предвузовской подготовки могут составлять номинативный и тезисный планы текста, представлять изучаемый материал в виде схем и таблиц. Довольно рано студенты стали принимать участие в дискуссиях по темам, пытаться сформулировать свою мысль и привести доказательства своей точки зрения.

Само построение курса и использование перевода как учебно-методического приема дает возможность активно использовать проектную деятельность учащихся при формировании профессионально-языковой компетентности. В ходе работы учащимися готовились интересные презентации по изучаемым темам на материале их стран, представлялись и защищались бизнес-планы и проекты по переводческой деятельности. Результатом работы по переводу слов и словосочетаний, конструкций научного стиля речи с русского языка на родной будет словарь по темам пособия с переводом на французский, китайский, монгольский, туркменский языки.

Второй момент в обучении научному стилю речи, о котором хотелось бы рассказать, – это подготовка, написание и защита курсовых работ. Данную работу как вид проектной деятельности мы проводим в течение последних трех лет. Мы давно понимали, что с самого начала обучения на первом курсе наши учащиеся столкнутся с этой трудной в силу знания языка проблемой.

Подготовку к написанию курсовой работы мы начинаем в конце марта. При выборе темы учитывается будущая специальность учащегося. Преподавателями кафедры было разработано несколько занятий по основным моментам написания и оформления курсовых работ с учетом всех необходимых требований. В ходе данных занятий учащиеся осваивают следующие структурные элементы оформления курсовой работы: 1) титульный лист; 2) план курсовой работы; 3) изложение содержания работы (объем – 3–5 страниц); 4) список использованной литературы.

Защита курсовой работы включает в себя выступление студента по выбранной теме и дискуссию по прослушанному сообщению. Время защиты – до 15 минут. Некоторые студенты готовят презентации, которые, несомненно, вызывают интерес аудитории и украшают выступление.

Таким образом, при обучении в учебно-научной сфере на этапе предвузовской подготовки, особенно слушателей гуманитарного профиля, мы пытаемся учитывать особенности работы со специальной лексикой. При этом стремимся активизировать познавательную деятельность, расширять и углублять полученные ранее знания на русском языке. С помощью информационных технологий студент становится активным субъектом учебной деятельности и делает первый шаг к формированию языковой компетенции в профессиональном общении.

Литература

1. Аросева Т.Е., Рогова Л.Г., Сафьянова Н.Ф. Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов СССР. Основной курс. (Технический профиль) М.: Русский язык, 1980.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: РУДН, 2007.

3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. М.–СПб.: Златоуст, 1999.
4. Дубинская Е.В., Орлова Т.К., Раскина Л.С. и др. Русский язык как иностранный. Русский язык будущему инженеру: Учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап). Книга для студента. М.: Флинта: Наука, 2004.
5. Ковальчук Е.В. Изучаем обществознание: учеб. пособие по научному стилю речи для иностранных учащихся этапа довузовской подготовки. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2011.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ № 1304 от 03.10. 2014 «Об утверждении требований к освоению дополнительных образовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке». <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/4853>

Крюченков А.И., доцент
a.kryuchenkov@mail.ru

Россия, Московский архитектурный институт

Kriuchenkov A.I., assistant professor
Russia, Moscow institute of architecture

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РКИ В ТВОРЧЕСКОМ ВУЗЕ

SOME PECULIARITIES OF TEACHING SPECIAL LEXIS AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE ARTISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Аннотация

Данная статья рассказывает о некоторых лингвистических (лексических, синтаксических, морфологических) особенностях обучения русскому языку как иностранному в творческом вузе. Материал позволяет познакомиться со спецификой методики преподавания языка специальности.

Abstract

The following article deals with some linguistic (lexical, syntactic, morphological) peculiarities of teaching Russian as a foreign language in the artistic higher educational institution. The material acquaints us with the specific character of the methodic for teaching Russian special lexis.

Ключевые слова: научный стиль; художественная литература и искусствоведческая литература; термины; лингвистические особенности; специализация вуза.

Keywords: scientific style; art literature and belles letters, terms, linguistic peculiarities, speciality of the higher educational institution.

Обучение русскому языку иностранных учащихся в творческом вузе опирается, в первую очередь, на общие принципы обучения языку, характерные для всех вузов, а именно:

1) русский язык для иностранных учащихся является средством овладения специальностью;

2) конечная цель обучения заключается в доведении владения языком до уровня, который позволит свободно оперировать всеми видами речевой деятельности во всех сферах речи, включая формирование коммуникативной компетенции;

3) поставленных целей можно добиться, используя основные методические приёмы обучения РКИ.

Специфика обучения РКИ в творческом вузе выражается в учёте профессиональной направленности вуза [1: 3].

Первая особенность состоит в том, что русский язык, на котором студенты творческих вузов проходят обучение, выходит за пределы научного стиля речи. Он сочетает в себе язык научного стиля, черты искусствоведческой и художественной литературы, особенности авторской речи.

Таким образом, понимание специальных предметов, например «Истории искусств» или «Истории архитектуры», достигается как знанием терминов, терминологических сочетаний, конструкций научного стиля, так и владением эмоционально окрашенной лексикой, образным языком. Здесь требуется не только понимание текста, но и превращение стилистически окрашенной речи в нейтральную во время продуцирования текста специальных статей и монографий. Кроме того, студенты должны не только воспроизводить текст на русском языке, но и строить творческое высказывание, выражать свои мысли, чувства, предлагать своё понимание явлений искусства [1: 157].

При обучении РКИ в творческом вузе необходимо учитывать, что искусствоведение имеет общие методологические принципы с литературоведением и изучение архитектуры как вида искусства, изучение живописи, скульптуры затруднительно без изучения художественной литературы как вида искусства. Литературоведение и искусствоведение часто используют одну и ту же терминологию. Архитектору, скульптору, художнику важно понять композицию рассказа, повести, «увидеть» конструкцию художественного образа, почувствовать особую смысловую нагрузку, которую несёт слово в художественном тексте, так же как цвет и свет в живописи, линия в рисунке, сочетание деталей в произведении архитектуры.

Можно сделать вывод, что, кроме целей, общих для всех вузов, перед нами стоит задача сформировать и развить навыки чтения художественной литературы на таком уровне, который позволит глубже освоить специальность.

В обучении РКИ в творческом вузе можно выделить и другие особенности, в частности лингвистические. Этот вопрос сводится к отбору языкового материала на уровне лексики, синтаксиса, морфологии, методической организации материала.

При отборе лексического материала мы ориентируемся на специализацию вуза, чтобы выделить отдельные лексические пласты. Это, например, терминологическая лексика, куда входит лингвистическая и искусствоведческая терминология. Сюда же относятся и различного рода переносные значения, когда метафора приобретает терминологическое употребление. Примером терминологических метафор может служить использование музыкальных терминов в языке живописи и архитектуры: *цвет звучит, звонкие цвета, живописная оркестровка*; или: глагольные сочетания со словом *свет* – *свет льётся, падает, скользит, отражает ритм деталей здания...* [1: 100].

Отдельный пласт – это лексика, выражающая мыслительно-духовную и практическую деятельность человека, что составляет объект искусства.

Выделяется также лексика из обиходно-бытовой сферы, необходимая при описании произведений жанровой живописи и функционально-утилитарного назначения архитектурного сооружения.

Эти пласты лексики имеют специфическую методическую организацию, продиктованную лексическим многообразием и словарной многоплановостью искусствоведческой литературы.

Во-первых, слова группируются на основе лексико-семантической группы, например: ЛСГ речи, ЛСГ мысли, чувства, стремления, реализации; ЛСГ со значением творческого акта художника, созидания; ЛСГ со значением положения в пространстве и др. [2: 426].

Особо можно выделить ЛСГ цветообозначения, так как без цвета нет живописи, и студенту не хватает русских слов для обозначения цветовых нюансов [2: 470].

Во-вторых, слова группируются на основе лексико-семантической парадигмы, то есть по принципу тождества-различия. Например, глаголы с единой семантической темой – придать законченность архитектурному произведению, ансамблю: *заканчивать, завершать, венчать*; глаголы строго закреплены в сочетаниях со своим дифференциальным признаком (*купол венчает, собор заканчивает, портик завершает*). Такая методическая организация лексических единиц, характерных для языка архитектуры, способствует выработке навыка точного употребления слов-терминов, которые в других сферах не имеют терминологического значения.

В-третьих, слова группируются на основе смысловых доминант, организующих лексико-семантические поля. Например, поле с доминантой «портрет»; поле с доминантой «пейзаж» [1: 145].

Обучение РКИ в творческом вузе имеет свои особенности и в отборе материала на синтаксическом уровне.

Лингвистическая специфика на уровне синтаксиса выражается преимущественно в компрессии, сокращении и изменении акцентов. Например, наряду с собственно научными причинно-следственными конструкциями «ввиду чего», «в силу чего-либо», «вследствие чего-либо», в обучении языку специальности присутствуют несвойственные научной речи конструкции с предлогом «из», используемые при характеристике чувства, моральных побуждений, действий человека (*из гордости*), а также конструкции с предлогом «от» (*страдать от одиночества*) [2: 478].

Студентам художественного вуза необходимы также конструкции с обобщённым субъектом. Например, конструкции с предикатом – глаголом второго лица (*от общения с прекрасным испытываешь душевное волнение*); с предикатом – инфинитивом (*как передать замысел*); с предикатом – императивом (*вглядитесь в пейзаж*). При отборе синтаксического материала обращается внимание и на атрибутивные конструкции с согласованным и несогласованным определением. Эти определения вводятся при обучении построению связного высказывания на материале живописи и архитектуры, описании портрета, пейзажа, архитектурного стиля. Например: *Русская природа с её полноводными реками, просторными равнинами... Готические здания с их устремлённостью ввысь...* [2: 427].

Лингвистические особенности обучения РКИ на уровне морфологии заключаются в подчинении морфологии лексике и синтаксису. Так, в лексико-семантическом поле цветообозначения чётко выделяются следующие типы словообразования: суффиксальное (*сероватый, коричневатый*), образование сложных прилагательных со значением светового признака (*ярко-красный*), сложных прилагательных, называющих сочетания тонов (*сине-зелёный*), образование глаголов и существительных-цветообозначений (*белый – белеть – белизна*), метафорические способы цветообразования (*янтарный цвет*). При изучении атрибутивных конструкций особое внимание уделяется формам прилагательного.

Наконец, о некоторых особенностях методической организации учебного материала, дозировка и последовательность расположения которого определяется профессиональной направленностью. В творческом вузе литературные тексты вводятся поэтапно иногда уже во втором семестре. Специальная работа над художественным произведением может проводиться дифференцированно в форме спецсеминара [2: 8].

Дифференцированный подход к обучению РКИ в творческом вузе проявляется и при обучении чтению искусствоведческой литературы, и при развитии навыков продуцирования на основе текста, когда, например, синонимия вводится в самом начале обучения. При этом ставятся две задачи: первая – научить студентов выбирать из синонимического ряда наиболее подходящие для данного высказывания значения слова; вторая задача – научить пользоваться синонимическими вариантами в речи для её обогащения. Другой пример: переносное значение слов также вводится с первых шагов. Здесь ставятся две методические задачи: вооружить учащихся терминологией, представляющей собой метафору, и помочь понимать образную речь.

В заключение надо отметить, что перечисленные особенности обучения РКИ в творческом вузе освещают только малую часть вопросов, связанных с этим аспектом преподавания РКИ.

Литература

1. Вартаньянц А.Д. и др. Мы читаем и говорим о русских художниках: Учеб. пособие: Ч. 2. М.: МАРХИ, 2004.
2. Книга о русской грамматике: Мат-лы к курсу «Русский язык как иностранный» / под ред. А.В. Величко. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
3. Такташова Т.В. Загадочная русская душа: Учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2006.

Матюшкина Т.П., ст. преподаватель
t.p.matyushkina@yandex.ru

Шевцова Р.Г., канд. хим. наук, профессор
shevtsovarg@mail.ru

*Россия, Белгородский государственный технологический университет
имени В.Г. Шухова*

Matyushkina T.P., senior lecturer

Shevtsova R.G., professor

Russia, Belgorod State Technological University after V.G.Shukhov

РАБОТА С НАУЧНЫМИ ТЕКСТАМИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

WORKING WITH SCIENTIFIC TEXTS IN A FOREIGN AUDIENCE

Аннотация

В современной методике преподавания РКИ на уроках специальности одним из важнейших видов работы является текст. В данной работе даны рекомендации по работе с научным текстом на разных этапах.

Abstract

In modern teaching methods of Russian language as foreign one of the most important types of work is work with text. In this study, are given recommendations for working with scientific texts at different stages.

Ключевые слова: РКИ; работа с научным текстом; логичность; связность.

Keywords: Russian as a foreign language; work with the scientific text; logic; connectivity.

Обучение иностранных студентов на подготовительном факультете в техническом вузе базируется на типовых учебниках по русскому языку, не ориентированных на какую-либо специальность. Подготовка будущих инженеров, физиков, химиков немалым без навыков и умений чтения, понимания, конспектирования и реферирования специальной учебной литературы – поэтому так важно научить студента работать с научным текстом.

Для более глубокого изучения языка науки подбираются тексты, позволяющие студенту ближе познакомиться с идеями и проблемами будущей специальности. Эффективность работы с научным текстом зависит от того, насколько у иностранных студентов сформированы умения восприятия зрительного образа текста, понимания ключевых слов, восприятия общего содержания и усвоения основной идеи текста. Поэтому текст должен вызывать научный интерес, но быть небольшим по объёму и достаточно адаптированным к уровню знаний обучающихся. В методических рекомендациях работы с научным текстом сказано, что для осмысления и понимания текста рекомендуется проводить работу с ним в три этапа: *дотекстовый этап, непосредственная работа с текстом и послетекстовый этап.*

Дотекстовый этап предполагает разъяснительную работу с заголовком (если таковой есть), работу с лексикой, нахождение ключевых слов, определение тематики текста. Ключевые слова являются лингвистической опорой для понимания текста. Их нахождение и выделение возможно даже при слабом владении языком, если такая работа проводится регулярно. Для более глубокого понимания текста необходимо определять тему, идею и проблему текста по ключевым словам, а также применять компенсаторные умения, такие как использование эквивалентных замен или контекстуальной догадки. Если у текста нет заголовка, то следует найти в тексте высказывание, которое может послужить названием тексту, или предложить студентам самим его озаглавить.

Непосредственная работа с текстом даёт возможность проконтролировать степень сформированности языковых навыков и речевых умений, выяснить базовые знания языка на данном этапе обучения. Студенты отвечают на вопросы по тексту, находят фразы, подтверждающие правильность или ложность утверждений. Следует обратить внимание на синтаксические конструкции, повторяющиеся в каждом научном тексте, на модели предложений в тексте, проследить модификации и синонимичные варианты этих моделей.

Доказано, что в научном тексте преобладают определённые типы синтаксических конструкций, например, грамматическая сочетаемость выражена в виде подчинительных связей: согласование (*химическая реакция*), управление (*электролиз расплава*), примыкание. На это следует обратить внимание студентов. Работая с грамматикой текста, можно закрепить понятие формы родительного падежа в словосочетаниях: *соединения оксидов, валентность хлора, заряд ядра атомов углерода.*

Так как научная мысль передаётся предельно точно, то научный стиль речи предполагает чёткость, ясность, сжатость и конкретность материала. Грамматически это выражается в наличии простых предложений с использованием именных и глагольно-именных конструкций, обобщенно-личных и неопределённо-личных предложений, причастных оборотов и сравнений, наличии вводных и уточняющих слов.

Часто неопределённо-личные и обобщённо-личные предложения применяются при введении терминов, формул, законов, при описании лабораторных работ: *Рассчитайте массовую долю элементов в формуле CaCO_3 ; укажите процесс восстановления...; закончите уравнение реакции...; напишите уравнения реакции в молекулярной и ионно-молекулярной форме.* Следует обратить внимание студентов на то, что глагол в таких конструкциях стоит в начале предложения и употребляется в форме настоящего времени (в неопределённо-личных): *валентность обозначают..., хлориды применяют..., соли различают..., пропорции находят...* – или в форме будущего времени (в обобщённо-личных предложениях): *определим, обозначим, найдём, получим, рассчитаем* и др.

Для обобщения материала и для подтверждения той или иной научной мысли активно используются безличные предложения со словосочетаниями: *необходимо учитывать...; можно говорить о...; из данного соединения видно, что...; таким образом, следует учесть...* и т. д. Для краткости изложения научной информации используются краткие страдательные причастия: *созданы, отображены, выполнена, решены, применима*, а также конструкции с причастными и деепричастными оборотами (вместо сложных предложений с придаточным *который*), например: *запишем формулу соли, подвергающуюся гидролизу.*

Послетекстовый этап, как правило, имеет цель подготовить студента к изложению усвоенного текста. Это могут быть на первом этапе ответы на вопросы, затем краткий пересказ или письменное реферирование. Существуют общие требования к реферированию текста:

- смысловое соответствие тексту первоисточника;
- логичность изложения мыслей;
- связность изложения мыслей;
- точное использование аббревиатур, графических символов;
- необязательность элементов, которые не несут смысловой нагрузки.

Восприятие графических символов и ассоциирование их со смыслом сопровождается оперативными мыслительными процессами по установлению логических связей между частями текста, уяснению информации и удержанию её в памяти.

В дальнейшей учебно-профессиональной сфере от студента требуется выполнение таких речевых действий, как ответы на поставленные вопросы, рассказ с опорой на таблицу или схему, описание лабораторно-графических работ, рассуждения при решении задач.

Текст по специальности может быть не только печатным, но и звуковым или видеотекстом, и его можно использовать во всех видах речевой деятельности: для чтения, аудирования, говорения и письма.

Таким образом, можно резюмировать, что работа с научным текстом является одной из активных форм обучения иностранных студентов.

Литература

- 1) Шевцова Р.Г., Легочкина Е.Н.. Научный стиль речи по химии: уч. пособие. Белгород: Изд-во БГТУ, 2007.

Сидорова М.Ю., д-р филол. наук, профессор
sidorovadoma@mail.ru

Россия, МГУ имени М.В. Ломоносова
Sidorova M.U., Dr. (Philology), professor
Russia, Lomonosov Moscow State University

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ОПЫТА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВИСТИКИ К ЛЕКСИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ РУССКИХ УЧЕБНО-НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

ON APPLICATION OF EXPERTISE OF ENGLISH-SPEAKING LINGUISTICS TO LEXICAL ANALYSIS OF RUSSIAN ACADEMIC TEXTS

Аннотация

В статье обсуждается перспективность применения к русскоязычным учебно-научным текстам некоторых методов, разработанных в мировой лингвистике для анализа специального лексикона, читабельности, формирования понятий и «нагрузки восприятия» в англоязычных текстах, используемых для преподавания языка и специальных дисциплин. Выделяются два типа лексических компонентов в учебно-научном тексте, требующих особого внимания: кванторные и модальные слова, рассматриваемые с точки зрения гипотезы «Невидимой лексики», и научные термины. Демонстрируется актуальность положений Л.С. Выготского о формировании повседневных и научных понятий для современных методик, акцентирующих первичность содержания обучения относительно овладения научным языком.

Abstract

The article discusses possible application to Russian academic texts of some methods developed in world linguistics to explore the special vocabulary, readability, concept formation and comprehension burden in English texts used for language and science teaching. Two types of lexical units in academic texts are proposed for analysis: hedges and boosters examined in the framework of the Lexical Invisibility Hypothesis and scientific terms. Also, vitality of L.S. Vygotsky's ideas on everyday and scientific concept formation for modern «content-first» teaching theories is demonstrated.

Ключевые слова: русский язык; академическая лексика; гипотеза «Невидимой лексики»; читабельность; научные понятия.

Keywords: Russian language; academic vocabulary; Lexical Invisibility Hypothesis; readability; scientific concepts.

Одна из основных проблем обучения как иностранному языку, так и специальным дисциплинам: как превратить input в intake? Общим местом всех исследований процессов освоения лексики является признание того, что даже при применении специальных методик значительная часть «входящего» лексического материала на самом деле оказывается «входящей» только в кавычках. Это, разумеется, не отменяет необходимости ставить вопросы о том, какие лексические компоненты учебного текста являются с этой точки зрения наиболее уязвимыми, как оценить лексическую сложность текста и целенаправленно управлять ею на основе этих оценок, какие методы можно использовать для преодоления неизбежных лексических трудностей. В статье освещаются некоторые подходы к анализу лексики в гуманитарных и естественнонаучных учебных текстах, уже реализованные на английском материале и выглядящие перспективными для применения к русским учебным текстам по различным дисциплинам.

В свете заявленной проблематики в лексическом наполнении учебных текстов целесообразно выделить две категории единиц, напрямую, но по-разному влияющих на по-

нимание текста: 1) термины; 2) модусные слова (разграничители субъекта речи и субъекта сознания, показатели категоричности и достоверности и др.) и кванторные слова, включая интенсификаторы и деинтенсификаторы. Эти категории лексики важны и при когнитивном подходе к определению цели обучения наукам, как его формулирует Дж. Лемке («If you ask most teachers of science what their main goal is, they will probably say: for my students to understand the basic concepts of physics, chemistry, biology, or whatever other field is being studied. The critical words here are “understand” and “concept”, and both of these terms assume a fundamentally *psychological* approach to learning. They belong to the tradition of *mentalism*, in which concepts are mental objects and understanding is a mental process»), и при функциональном: «We can also say that we wish students to reason in the ways that scientists reason, that we wish them to be able to use the tools and practices that scientists use as part of their activities of problem-solving, discussing scientific issues, and participating in everyday life in a technological society. We can make the goal of science education learning and using particular ways of making meaning about natural and technological phenomena, we can make it be engaging meaningfully in the kinds of patterns of action that scientists use in their work» [10].

Несмотря на наличие в русистике значительного количества работ, посвященных собственно лингвистическому изучению указанных двух категорий слов, экспериментальное исследование того, как они воспринимаются и обрабатываются студентами, в том числе теми, для которых русский язык не является родным, является еще делом будущего. Чтобы эта задача решалась не на уровне изобретения велосипеда и при ее решении были получены результаты, сопоставимые с мировым опытом, целесообразно опираться как на теоретические достижения отечественной лингвистики, так и на некоторые экспериментальные методы и данные, которые нам предоставляет лингвистика англоязычная, давно и всерьез озабоченная проблемой English for special purposes.

В качестве примера подобных исследований можно привести работу [8], в которой была проведена оценка того, насколько модусные слова – показатели категоричности и достоверности, влияющие на понимание академического текста, оказываются заметны его читателям. В основу исследования была положена гипотеза «Невидимой лексики», сформулированная в [11] на материале анкет и опросников: в большинстве случаев, заполняя их, респонденты не обращают внимания на интенсификаторы и деинтенсификаторы (*hedges and boosters*). Предметом изучения Лоу были 6 интенсификаторов (*very, extremely, far, full, never, consistently*) и 2 деинтенсификатора (*seem* и *tend*). В результате исследования, проводившегося на анкетных вопросах, в которых учет интенсификатора или деинтенсификатора был релевантен для ответа, было обнаружено, что 4 из указанных интенсификаторов были замечены только половиной респондентов, а деинтенсификаторы и два темпоральных интенсификатора (*never* и *consistently*) замечались гораздо реже. Тестирование гипотезы лексической невидимости на учебных текстах напрашивалось само собой.

Материалом в исследовании Хюланда послужил текст из 800 слов, посвященный методике преподавания иностранного языка и насыщенный интенсификаторами и деинтенсификаторами – всего 25 деинтенсификаторов и 10 интенсификаторов (цифра в скобках указывает количество вхождений): *clearly show* (4); *clear* (3); *definite* (2); *certain*; *fact that* (2); *show, always* (1); *might* (5); *possible* (3); *may* (3); *suggest* (2); *seem* (2); *hypothesise*; *likely* (2); *speculate*; *believe/could*; *assume*; *probably*; *indicate* (1).

Как видно из этого списка, в отличие от работы Лоу, предметом исследования Хюланда являются именно модусные слова – показатели категоричности и достоверности, однако, поскольку и те и другие в гипотезе «Невидимой лексики» подводятся под определение «*hedges and boosters*», мы будем дальше говорить о них как о деинтенсификаторах и интенсификаторах.

В качестве респондентов выступили 14 студентов из Гонконга, которые, прочитав текст, должны были пройти проверку на понимание (20 минут на 14 заданий, из них 4 – множественный выбор и 11 – «верно или нет»), поучаствовать в интроспективном устном интервью и заполнить опросник, в котором проверялась «ощутимость» интенсификаторов и деинтенсификаторов в тексте.

О насыщенности текста интенсификаторами и деинтенсификаторами и их важности для правильного понимания можно судить по следующему фрагменту (жирным шрифтом для удобства читателя выделены интенсификаторы и деинтенсификаторы, в материалах студентов это выделение отсутствовало): *According to several researchers, it **seems** that as language students progress to higher course levels, they use different strategies. For instance, Politzer's (1983) research **indicates** that more able students **may** use more effective foreign language learning strategies than students with lower ability. A study by McDonough and McNerney **clearly shows** that more advanced language learners reduced their use of less useful strategies and employed strategies that more directly focused on the learning task at hand. In another investigation (Nyikos, 1987), university students **appeared** to increase their strategy use as the semester progressed.* Приведем также примеры утверждений из задания типа «Верно или не верно?»: 2) *Politzer found that more proficient students used more successful language learning strategies than lower ability students – ____* 3) *McDonough and McNerney concluded that more advanced learners increased their use of less effective strategies. ____* – и типа «Multiple choice»: 12) *The proficiency research clearly tells us that **a.** as language students progress to higher course levels, they use different strategies. **b.** lower-level students depended more on their teacher and on grammar rules. **c.** More able students use more effective strategies than students with lower ability.* Как мы видим, например, в вопросе 2) изменена степень категоричности утверждения (элиминировано *may*).

Дополнительный опросник включал 15 утверждений из текста, каждое из которых студенты должны были оценить по степени категоричности, указав «whether they thought the writer was “completely certain”, “fairly sure”, or “uncertain” about the claim, or whether they did not know», и обвести слова, на основе которых был сделан этот вывод. К этому заданию помимо основной группы респондентов было привлечено еще 75 учащихся. Образцы утверждений: 1. *Research **suggests** that **higher-level** students **may** use **more** effective foreign language learning strategies **than** students with **lower** ability.* ____ 2. *Tyacke and Mendelsohn's (1986) diary study **showed** that **lower-level** students **always depended far more** on their teacher and on grammar rules than **higher-level** students.* ____ 3. ***According to** several researchers, it **seems** that language students use different strategies **as they progress**.* ____ 4. *Lever **believes** that their differences in strategies **could be due** to the way that these individuals gained their language skills **rather** than age.* ____

Состав интенсификаторов и деинтенсификаторов, изучавшихся в опроснике, несколько отличался от того, который был представлен в тексте и тесте, и включал следующие единицы: *show that / always; demonstrate / substantially; clearly show / will; fact that; obviously / will; suggest / may; seem; believe / could; appear to; might; hypothesise; assume / likely; speculate; possible; might.*

Сложность состояла в том, что респондентам нужно было соотнести фрагмент текста, наполненный интенсификаторами и деинтенсификаторами, с различными вариантами его интерпретации, различавшимися по степени категоричности, что запутывало отвечающих.

Результаты исследования были весьма красноречивы: они показали, что в среднем студенты обращали внимание на интенсификаторы и деинтенсификаторы только в 50 из 210 возможных случаев, т. е. в 24%. Однако аналогичное исследование [12], проведенное с литовцами, изучающими английский язык, дало принципиально иной ре-

зультат, что говорит о необходимости дополнительной проверки гипотезы «Невидимой лексики». О целесообразности применения подобного подхода к русским гуманитарным и естественным учебным текстам свидетельствует проведенное нами пилотное исследование, показавшее, что интенсификаторы и деинтенсификаторы ускользают и от внимания русских студентов, читающих такой текст, соответственно, для иностранцев, изучающих русский язык, они будут представлять еще больше сложностей. Помимо лексических единиц предметом проверки на «невидимость» могут стать грамматические конструкции, например, обладающие предикативной неоднозначностью (субъектной, модальной, темпоральной [3]).

Что касается трудностей восприятия учебно-научного текста, связанных с его терминологическим наполнением, то их изучение и преодоление должно базироваться на одном из важнейших положений Л.С. Выготского, касающемся общего и различий в формировании обыденных и научных понятий: «Все дело заключается в том, чтобы понять, что образование научных понятий в такой же мере, как и спонтанных, не заканчивается, а только начинается в тот момент, когда ребенок усваивает впервые новое для него значение или термин, являющийся носителем научного понятия. Это – общий закон развития значений слов, которому подчинены в одинаковой мере в своем развитии и спонтанные и научные понятия. Все дело только в том, что начальные моменты в обоих случаях отличаются друг от друга самым существенным образом» [1: 188–189]. Действительно, осваивая слово «лебедь» в применении к большой водоплавающей птице белого цвета, ребенок не владеет еще в полной мере соответствующим понятием, так как не ведает, например, о существовании черных лебедей. Освоение слов «осина» и «тополь» приводит к размежеванию соответствующих понятий в сознании, но это размежевание может быть пересмотрено, если в процессе специального обучения носитель языка узнает, что осина на самом деле является тополем, точнее, видом лиственных деревьев из рода тополь – тополем дрожащим. Примеры легко умножить.

В связи с тем, о чем говорит Выготский, среди отечественных лингвистических исследований, обеспечивающих методику преподавания специальных дисциплин на русском языке в высшей школе как носителям, так и не носителям языка, ощущается нехватка работ, подобных [13] и [14], где среди прочего изучается роль языка в переходе от наивно-физических представлений к научным; [6] и другим статьям Д. Брукса и Е. Эткиной, показывающим пути преодоления взаимосвязанных лингвистических и онтологических трудностей, возникающих у студентов при освоении понятий, по поводу которых у них уже есть обыденно-бытовые представления (например, *движение* и *сила*); или [7], где авторы, разграничивая лингвистический и концептуальный подход к обучению естественным наукам, демонстрируют на примере урока, посвященного фотосинтезу, «content-first» методику, позволяющую переходить от обыденно-языковых понятий к научной терминологии, и доказывают, что «students who learn to understand phenomena in everyday terms prior to being taught scientific language will develop improved understanding of new concepts». Если термин в учебно-научном тексте рассматривается только как термин, а не как вербализация динамично формирующегося под воздействием целого ряда факторов понятия, то ускользает от изучения и такой лингвистический аспект преподавания специальных дисциплин, как несовпадение определений одного и того же понятия в разных предметах (см., например [9] о термине *тепловая энергия*).

С другой стороны, особенно в период активного развития дистанционного обучения, ощущается необходимость в работах, подобных [2] (на материале школьных учебников по русскому языку), где подсчитано количество терминов, терминопотреблений, а также процент новых вводимых терминов и семантизированных (получающих дефиницию) терминов в каждом году обучения по основным учебным комплексам; и [4; 5], в

которых предлагаются способы вычисления таких параметров учебных текстов, как, например, *comprehension burden* и *dispersion of key concepts*, отражающих сложность текста для восприятия, – это исследования лексической составляющей читабельности учебного текста (в сочетании с синтаксической составляющей).

Таким образом, программа изучения лексической составляющей русских учебных текстов по учебным дисциплинам, которую необходимо реализовать, не только чтобы преодолеть отставание в этой области от англоязычной лингвистики, но и для того, чтобы эти тексты стали более читабельными и эффективными, а методики преподавания более современными, представляется весьма обширной и разнообразной, подразумевающей широкое использование экспериментальных и компьютерных методов. Вопрос в том, насколько ее возможно осуществить в современных условиях.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Ильина А.М. Лингвистический компонент нормативно-научной картины мира школьника: содержательный и методический аспекты: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2008.
3. Сидорова М.Ю., Белая Е.В. О синтаксической неоднозначности полипредикативных конструкций в русском языке (в сопоставлении с французским) // Мир русского слова. 2011. № 1. С. 9–16.
4. Agrawal R., Gollapudi S., Kannan A., Kenthapadi K. Identifying enrichment candidates in textbooks // Proceedings of the 20th international conference companion on World wide web, 2011. Pp. 483–492.
5. Agrawal R., Chakraborty S., Gollapudi S., Kannan A., Kenthapadi K. Empowering Authors to Diagnose Comprehension Burden in Textbooks // ACM SIGKDD Conference on Knowledge Discovery and Data Mining. August 2012. URL: <http://cs.nyu.edu/~sunandan/diagnosingComprehensionBurdenInTextbooks.pdf>
6. Brookes D.T., Etkina E. “Force,” ontology and language // Phys. Rev. ST Phys. Educ. Res. Vol. 5, № 1. 25 June, 2009. URL: <http://journals.aps.org/prper/abstract/10.1103/PhysRevSTPER.5.010110>
7. Brown B.A., Ryoo K. Teaching science as a language: a “content-first” approach to science teaching. Journal of Results of Science Teaching. 2008, № 45. Pp. 529–553.
8. Hyland K. Hedges, Boosters and lexical invisibility: noticing modifiers in academic texts // Language Awareness, 2000, 9 (4). Pp. 179–197.
9. Kraus P.A., Vokos S. The role of language in the teaching of energy: The case of ‘heat energy’ // Washington State Teachers’ Association Journal, 2011. URL: http://www.spu.edu/depts/physics/documents/WSTA_KrausVokos.pdf
10. Lemke J. L. Teaching all the languages of science: Words, symbols, images, and actions. 1998. URL: <http://academic.brooklyn.cuny.edu>
11. Low G. Intensifiers and Hedges in Questionnaire Items and the Lexical Invisibility Hypothesis // Applied Linguistics, 1996. Vol. 17 (1). Pp. 1–37.
12. Šeškauskien I. Hedging in ESL: a Case Study of Lithuanian Learners // Kalbų studijos. 2008, № 13. Pp. 71–76.
13. Vosniadou S. Capturing and modeling the process of conceptual change // Learning and instruction. 1994. Vol. 4, № 1. Pp. 45–69.
14. Vosniadou S. On the nature of naïve physics («misconceptions» and «knowledge-in-pieces») // Vosniadou S. Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice. Springer, 2002. Pp. 61–76.

**II МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ СЕМИНАР
«ПРЕПОДАВАНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ
НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ»**

Издательство «Перо»

109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 15, ком. 536

Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36.

Подписано в печать 29.08.2015. Формат 120X180/8.

Бумага офсетная. Усл. печ. л. 37,75. Тираж 500 экз. Заказ 606.

Отпечатано в Лаборатории информационных технологий обучения ИРЯиК МГУ 117259,
Москва, ул. Кржижановского, 18, корп. 1, комн. 40, т. (499) 125-32-61.