

**МИНИСТЕРСТВО ВНУТРЕННИХ ДЕЛ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГКОУ ВО
УФИМСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

Материалы II Международной научно-практической конференции

21 апреля 2016 г.

Уфа 2016

УДК 821.161.1.09
ББК 83.3(2Рос=Рус)1
А41

А41 Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного [Эл. сборник] : материалы II Международной научно-практической конференции; г. Уфа, 21 апреля 2016 г. / отв. ред. канд. филол. наук, доцент Л.У. Бикмаева. – Уфа : Уфимский ЮИ МВД России, 2016. – 214 с.

В сборнике представлены доклады участников II Международной научно-практической конференции, прошедшей в ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации».

Издание рассчитано на преподавателей, студентов вузов, средних специальных и общеобразовательных учебных заведений.

УДК 821.161.1.09
ББК 83.3(2Рос=Рус)1

© Издательство Уфимского ЮИ МВД России, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Арпентьева М.Р.</i> СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ.....	7
<i>Башиева З.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ.....	15
<i>Беглова Е.И.</i> ВОСПРИЯТИЕ ЛЕКСИКИ ОБИХОДНО-БЫТОВОГО И ОФИЦИАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ ГРАЖДАНАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	20
<i>Бикмаева Л.У.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ.....	26
<i>Битехтина Н.Б., Климова В.Н.</i> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В РАМКАХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ.....	29
<i>Бойченко В.В.</i> ОБ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА СЛУЖЕБНЫХ ДОКУМЕНТОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ.....	34
<i>Веретенкина Л. Ю.</i> ОБ ИЗУЧЕНИИ НОРМ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАННЫМИ МАГИСТРАНТАМИ- ФИЛОЛОГАМИ.....	38
<i>Виноградова Н.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	43
<i>Волкова Е.А., Барышева Л.С.</i> ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ- МЕДИКОВ.....	51
<i>Голяшова Л.Г.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ПОКАЗАТЕЛЯ КАТЕГОРИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО УНИВЕРСИТЕТА МВД РОССИИ.....	57

<i>Закирьянова А. Х.</i>	ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	63
<i>Ихсанова Л.И.</i>	ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ.....	66
<i>Козлова Я. Ю.</i>	ЗНАЧИМОСТЬ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	68
<i>Константинова А.А.</i>	РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФРАЗЕОЛОГИИ Н.В.КУЛИБИНА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВНЕ РОССИИ.....	72
<i>Кулибина Н.В.</i>	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВНЕ РОССИИ.....	75
<i>Ласкарева Е.Р.</i>	СТРАТЕГИЯ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ.....	81
<i>Лилеева А.Г.</i>	ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ.....	89
<i>Магсумова Л. И.</i>	ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СЛУШАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	96
<i>Майорова О. А.</i>	КОГНИТИВНЫЙ ДИАЛОГ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	100
<i>Мойса Е.С.</i>	ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ АСПИРАНТОВ-ФИЛОЛОГОВ.....	107
<i>Нагзибекова М.Б.</i>	ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ТАДЖИКСКИХ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ	109
<i>Нуйкина М.Р.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА РОССИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.....	112

<i>Одинцова И. В.</i>	
ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ	116
<i>Паненко Е. А.</i>	
ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	123
<i>Петрова Е.А.</i>	
АЛГОРИТМ ОБУЧЕНИЯ КОМПРЕССИРОВАННЫМ АУТЕНТИЧНЫМ ТЕКСТАМ.....	131
<i>Радкевич А.В.</i>	
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ А.П. ЧЕХОВА СТУДЕНТОВ СТРАН АТР (КИТАЙ).....	136
<i>Сибирцева В. Г.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	139
<i>Тарасенко О. С.</i>	
ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ (ПРИМЕР МЕТОДИЧЕСКОЙ РАЗРАБОТКИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ «ТУРИСТИЧЕСКАЯ ПОЛИЦИЯ»).....	144
<i>Тартынских В.В</i>	
БИЗНЕС-ТЕРМИНОЛОГИЯ МЕНЕДЖМЕНТА В СИСТЕМЕ РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УПРАВЛЕНЦА.....	149
<i>Усманов Э.Г.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....	153
<i>Федотовских Т.Г.</i>	
КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	156
<i>Харина Р.С.</i>	
ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕТОДИКЕ РАБОТЫ С АУДИОТЕКСТОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	160

<i>Хованская Е.А.</i>	
ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	164
<i>Ходжиматова Г.М.</i>	
НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ	168
<i>Черкашина Т.Т.</i>	
ТЕКСТ КАК ОСНОВНАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ: ОРГАНИЗУЮЩАЯ РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ.....	173
<i>Шмелева Т.В., Дзедик Е.П.</i>	
О КОНСПЕКТИРОВАНИИ.....	181
<i>Шмелева Т.В., Дзедик Е.П.</i>	
О ПРОБЛЕМЕ ЗАСОРЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА.....	184
<i>Щеголихина Т. С.</i>	
СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР.....	188
АННОТАЦИИ	И
СТАТЕЙ.....	КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА 193

М.Р. Арпентьева, доктор психологических наук, старший научный сотрудник ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского» МОН России

СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Современный мир – мир мультикультурный. Это мир, в котором взаимное влияние культур неизбежность. Миграции стали не просто одной из реальностей взаимодействия культур, время о времени активизирующейся, спорадической и фрагментарной. Миграции стали повседневностью, обрели характер обыденного и весьма важного фактора развития человека. Современные люди практически с самого начала своей жизни сталкиваются с проблемами адаптации к культурному многообразию, освоение иного – неродного языка и трансформации складывающейся в процессе освоения родного языка и культуры идентичности: формирование вторичных и гибридных идентичностей и личностных структур в целом. Современная концепция транснационализма обращает особое внимание на взаимовлиянии и трансформациях, происходящих в культурах стран приема и стран исхода в связи с массовыми миграциями. Эта концепция предполагает, что мигранты и диаспоры в современном мире связывают разные общества, они являются «трансмигрантами»: существуя в разных местах и сообществах, при этом в своих действиях они опираются на множественные рамки референций, задаваемые множественными культурно-языковыми картинами мира и поддерживающими их фрагментами личности. Мультикультурный контекст предполагает формирование у представителей и у тех, и других групп /диаспор множественной и неоднородной, гетерогенной и полиморфной репрезентации культурной идентичности: формы понимания себя и мира, возникающие на «полях» и в центре доминирующей и подчиненных культур, могут использоваться для «переосмысления сложных, множественных, мультикультурных реалий, которые составляют этнокультурное различие. Глобализация, побуждающая людей искать «общее» сталкивается с культурной спецификой понимания себя и мира, связанной с принадлежностью – воспитание и обучением, жизнью в определенной культуре. «Принадлежность мигранта расщеплена между опытом «домашнего очага» и «беспределом улицы» [15, с. 1]. Представители разных культур меньшинства и большинства так или иначе признают свою собственную этническую гибридность как данность, иницирующую силу и власть, исследуют пути превращения своего

этнического сообщества в культурно значимый, действующий слой общества. Эти поиски неотделимы от процесса превращения или ассимиляции, которая идет параллельно с процессом рождения нового, «гибридного». Субъект мультикультурного контакта, обладающий переходной двойственной или «гибридизированной» идентичностью, расположенной «где-то между», «над схваткой», отражает диалектику бинарной оппозиции «общности – необщности», «принадлежности – непринадлежности» к той или иной нации [1; 5, с. 84; 4; 6; 7]. Особенно трудно этот процесс протекает там, где нация длительное время подвергалась масштабному игнорированию: существуя, например, как русины, относящиеся по данным разных источников не то к русским, не то к украинцам, не то к самостоятельной ветви славянских народов, скорее как «инобытие», чем «самобытие». Отрицание бытия нации - один из самых разрушительных аспектов ее отношения к себе и миру: негативная идентичность не только уничтожает игнорируемую другими национальными группами нацию, но и сами эти группы: игнорирование разрушает диахроническую и синхроническую целостность нации, ее культурно-исторический потенциал. Еще одна тяжелая ситуация – ситуация геноцида, при котором нация не столько игнорируется, сколько целенаправленно уничтожается, формирует особую идентичность и особую группу психических нарушений «по обе стороны» сражающихся. Это идентичность «лоскутная», лишенная нравственных опор, живущая ощущением тотального преследования.

Психологически и политически грамотное построение обучения иностранному языку и иностранной культуре в целом предполагает направленность на формирование и развитие гармоничной, целостной личности, первичные и вторичные языковые и иные культурные структуры которой интегрированы в единое целое. Такое обучение как обучение и воспитание «человека планеты» предполагает не столько отрыв от «корней» своей культуры, сколько установление транскультурных взаимосвязей. Освоение иностранного языка в этом контексте перестает быть «изучением дисциплины», но перерастает в целостный процесс культурной интеграции. Особенно выражен этот момент в ситуации изучения такого развитого и сложного языка, как русский. Этот язык не только является языком, на котором уже говорит значительная часть человечества, но это язык людей – ученых и писателей, создавших огромный плат мировой культуры самопонимания и миропонимания.

В процессе изучения русского языка как иностранного ведущим аспектом становится понимание: развитие понимания себя и понимания окружающего мира на своем и родном языке в процессе чтения. Проблема чтения является наиболее общей для изучения иностранного, также как и для изучения родного языка и литературы, для формирования и развития личности: чтение является основным источником информации о мире для

детей, подростков и юношей, а также важным подспорьем в трудных жизненных ситуациях и для взрослых людей. Сколь бы не были усечены познавательные и иные компетенции подготовки на разных уровнях образования, в разных возрастах, от учащихся и обучающихся родному и иностранному языку требуется более или менее свободное и развитое умение читать. Проблема чтения – центральная проблема обучения и воспитания человека. Она определяет и отражает качество учебной деятельности учащихся и их жизни в целом: «скажи мне, как и что ты читаешь и я скажу кто ты», - так можно перефразировать известный афоризм.

Современное обучение часто пробует совместить самые разные стили и требования к обучению а, в том числе, чтению, однако, вне этих попыток остаются сквозные аспекты обучения, обладающие трансмодельным, трансдискурсивным значением. Поэтому наиболее популярные модели и технологии обучения иностранному языку обращены не только к задачам подготовки учащихся к промежуточным и итоговым аттестациям, но и к решению проблем развития и трансформации личности, расширения и углубления постижения себя и мира обучающимися, формирования и развития их отношений к себе и миру посредством вхождения в новую языковую реальность, то есть - вторичной языковой личности. Вторичная языковая личность есть совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне и предполагающая адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть "языковой картиной мира" носителей этого языка и "глобальной" (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность. Развитие у обучающегося вторичной языковой личности делает его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации. Вторичная языковая личность человека, овладевающего иностранным языком, формируется под влиянием первичной языковой личности, сформированной родным для него языком. При этом уровень развития языковой личности, освоенность разных типов понимания и говорения на родном языке связана с готовностью к формированию вторичной языковой личности, освоению типов понимания и говорения на иностранном языке. В ходе изучения иностранного языка чаще формируется неполная модель языковой личности, поскольку, помимо факторов «внутренней», «глубинной» готовности как готовности к пониманию себя и окружающего мира, в том числе, пониманию на другом языке, иных смысловых, понятийно-культурных координатах. Поэтому в современном обучении иностранному языку все чаще отмечается необходимость развернутой воспитательной работы и, в том числе, психологической поддержки этого процесса, включающая как собственно

психологическое сопровождение процесса обучения иностранному языку специалистами служб психологической помощи (реже), так и формирование особого методического подхода к обучению, реализуемого непосредственно в ходе учебных занятий и учитывающего развивающие личность, ее понимание себя и мира, эффекты обучения русскому языку как иностранному.

В современной практике преподавания русского языка как иностранного одним из ведущих в этой сфере является глубинный подход в его разных видах, включая собственно герменевтические модели обучения, обращенные к развитию способности понимания и преобразования текстов, проблемное обучение, нацеленное на развитие чувствительности к языку, его «играм», особенностям и противоречиям, а также контекстное обучение, нацеленное на освоение языка как феномена культуры и жизни [15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22 и др.]. Зарубежные современные, экспириентально-ориентированные модели обучения иностранному языку, направленные на изучение языка в контексте «погружения» культуру, накопления опыта жизни текстах этой культуры, идут пути развития личности посредством реального вхождения в новую языковую среду, новую культуру отношений к себе и мира, закодированную в языке и данную непосредственно – в культуре стран, где проживают носители языка, недаром существуют понятия типа «русистика», «тюркология» и т. д. В процессе вхождения в новую для культуру, значение глубинного или глубокого подхода к образованию, трансформирующего жизнедеятельность, трансдискурсивного, то есть помещающего субъекта в ситуацию анализа дискурсов (языков) окружающего мира – анализа дискурсов разных языков: своего и иностранного, – особенно очевидно.

Для описания качественных различий в чтении, а также учебной деятельности изучающих иностранный язык широко используется понятие «стиль» или «подход». Среди различных направлений исследования стилей учения одним из наиболее перспективных является изучение «подходов к учению» (approaches to studying, learning approaches). Это направление исследований возникло еще в 70-е годы XX века и накопило большой фактический материал, отражающих тот факт, что различные учебные мотивы (внутренние или внешние) и целевые установки учащихся по отношению к задаче усвоения содержания учебного текста направленные на понимание определяют способы работы с материалом и качественно различные уровни его усвоения. Сейчас это направление все активнее развивается практике обучения иностранным языкам, ориентированной на многоуровневую дифференцированную оценку знаний и умений учащихся и обучающихся [1; 4; 22; 27; 28]. Однако, наработки исследователей практиков данного подхода выходят за рамки обучения иностранным языкам. И напротив, сходные с проблемами

обучения иностранным языкам, вопросы рассматриваются исследователями и практиками, изучающими особенности работы учащихся с учебными текстами в целом [2; 4; 8; 10; 11 и др.].

Другой популярный научный подход – метакогнитивные исследования обучения [1; 2; 3; 12; 13; 15; 17; 19; 21 и др.]. Метакогнитивные процессы в жизни человека рассматриваются как формирующиеся и реформирующиеся в течение всей его жизни. Феноменология метакогнитивных процессов затрагивает самые разные сферы жизнедеятельности, наиболее отчетливо проявляясь в межличностном общении и обучении: и там и там как наиболее важная стоит задача понимания, а также – сверки пониманий, задача соотнесения подчас принципиально разных способов осмысления реальности и ее фрагментов. Именно в этом соотнесении, сверке, и состоит, на наш взгляд, сущность метакогнитивных процедур, называются ли они рефлексией или саморефлексией, умением учиться или обучением второго (третьего или даже четвертого) типа, саморегулируемым или развивающим обучением, возникают ли они как феномен глубинного интимно-личностного контакта или задаются обучающей задачей [1; 2]. Отмечается, что собственно понимание возникает не сразу: для субъекта с неразвитыми метакогнитивными процедурами характерна скорее имитация понимания. Обучение и общение строятся на основе воспроизведения имеющихся образов и понятий, характерный «псевдообмен» проявляется в феноменах «зазубривания» учебного материала и присвоения подчас разрозненных представлений о тех феноменах реальности, с которыми субъект встречается впервые, но вынужден будет встретиться далее. В обоих случаях речь идет о принудительном характере присвоения новых знаний. Для субъекта, обращенного к анализу структурных взаимосвязей своих и чужих репрезентаций, ведущим модусом познания и общения является интерес: поиск нового и ценностное отношение к нему. Творческое восприятие реальности как поля своей и чужой жизнедеятельности проявляется в стремлении осмыслить учебный материал в его взаимосвязях, в контексте, сформировать собственное, оригинальное представление о себе и окружающем мире. Идея саморазвития в этом случае является ведущей, а в случае общения проявляется как идея взаимообмена и взаимного развития. Учеными уделяется много внимания факторам, влияющим на формирование «подходов к учению»: педагогические (учебная нагрузка, методы преподавания, процедуры оценки знаний и т.д.) и личностные (индивидуальные особенности познавательной и эмоционально-волевой сфер учащихся). Особое значение в выборе учениками подходов к учению имеют, по их мнению, требования учителей и преподавателей, предъявляемых к знаниям и умениям учащихся. Кроме того, развитость - дифференциация различных целевых установок и выраженность стилевых предпочтений выражена у

школьников в меньшей степени, чем у студентов: многие школьники испытывают затруднения в дифференциации подходов, что отражает не только особенности их учебной деятельности, но и особенности ее рефлексии. Это согласуется с исследованиями в русле метапознания: выделение задачи понять учебный материал часто происходит значительно позже и труднее, чем осознание необходимости заучивать материал, поэтому большая часть учащихся сталкивается с трудностями управления собственным пониманием и учением.

Возникновение и развитие глубинного подхода связано с необходимостью повышения продуктивности личности в обучении, повышения продуктивности и эффективности самого обучения, в том числе – обучения иностранному языку как процесса обучения чтению. Обучение русскому языку как иностранному языку выступает как процесс извлечения и приобретения смыслов, установление причинно-следственных связей между частями изучаемых предметов и с реальным миром, а также как альтернативная интерпретация реальности, постижение мира через ре-интерпретацию знаний в процессе чтения. В глубинном обучении акцентируется роль мотивов и целей обучения языку. Тип целевых установок («глубокие», направленные на понимание, или «поверхностные», направленные на запоминание) связан с мотивацией учащегося (внешняя или внутренняя), определяет реализуемые им способы работы с учебным текстом, что влияет на качество усвоения учебного материала. Глубинный подход и глубинный стиль учения и обучения должен применяться при решении сложных комплексных задач обучения иностранному языку и проблем, для которых необходим выход за рамки привычной модели мира, связанной с родным языком или языками. Его задача – углубление знаний о языке, понимание не только смысла слова или языкового правила, но осознание уровня их освоения и собственной роли в этом процессе: отличительная черта подхода – преобразовательный характер (личностное трансформирование) за счет совместной (в том числе групповой) и саморефлексии, формирования чувства сопричастности к человеческому роду, осознания своей роли в мире, через постижение множественности языковых картин мира и человека: множественности и различий понимания, наличия в множественности сходных и отличных черт. Формирование вторичной языковой личности означает помещение или, точнее, перемещение ученика, в позицию трансдискурсивного «авторства», переживания себя как субъекта – носителя живого, развивающегося, осмысленного, языка, по сравнению с пассивным воспроизведением и переживанием себя как воспроизводящего сложившиеся языковые клише, чуждые своему миру и языку и используемые по принуждению. Глубинный подход отводит учителю особую роль в понимании иприятии учащегося на разных этапах обучения, в создании благоприятной, поддерживающей обучающей среды

(facilitating environment). Он подчеркивает роль «межличностного интеллекта» как способности человека взаимодействовать с другими людьми, а также роль «внутриличностного интеллекта» – как способности осознавать себя в контексте целостного взгляда на человека.

В условиях стихийного формирования учебной деятельности и «умения учиться» у учащихся доминирует «поверхностный» подход. При направленном обучении «умению учиться», знаниям и умениям рефлексии и управления учебной деятельностью, метапознавательным процедурам и осознании целей и ценностей обучения как его ведущих компонентов, ведущим становится глубинный подход.

В рамках поверхностного подхода говорить о вторичной языковой личности в целом не приходится: язык изучается формально и быстро забывается. Половинчатым решением на этом пути стал выделившийся не так давно в современных работах «стратегический» подход, основной характеристикой которого является стремление к достижению высоких академических результатов, он представлен в работах Н. Энтвистла и других исследователей [1; 18; 20 и др.]: реорганизация личного времени и пространства для распределения сил и внимания образом, позволяющим получить позитивную оценку, а не и реальное понимание знаний и умений; приложение сил и внимания с целью предотвращения негативной оценки и соответствовать модели «идеальный ученик»; рост самооффективности и самоуважения через соревнование с другими обучающимися и учащимися, отсутствие уважения к преподавателям и одноклассникам /однокурсникам; стратегический отбор окружения: селекция людей на успешных и неуспешных, полезных и вмещающих позволяющего подчеркивать свои достоинства или умаляющих их. Идеология социально ангажированного, стратегического подхода сводится к изъятию из педагогического процесса воспитательной составляющей, ее замена составляющей развлекательно-досуговой, в том числе игровой: обучение и иные действия учителя и преподавателя не должны доставлять ученикам неудобства и заставлять чрезмерно напрягаться. Ученикам и студентам больше не нужно трудиться, труд и связанные с ним трудности, усилия, заменены игрой и развлечением, отдыхом. Такой отдых рождает парадоксальную на первый взгляд усталость: воспринимаемая как физическая, она является частью экзистенциальной усталостью гражданина общества потребления: обучения, себя, других людей, мира. Можно сказать, что стратегический подход не служит развитию ни первичной, ни вторичной языковой личности: не предполагая учебной деятельности как таковой, он полагает лишь потребление, не нуждающееся в осмыслении и понимании.

В целом, в распространённых на сегодня представлениях об учебных стилях подчеркивается их интегративный характер, фиксирующий различные предпочтения учащихся в отношении тех или иных составляющих учебной ситуации. При этом предпочтение какого-либо

подхода не является абсолютным: школьники и студенты могут демонстрировать различные подходы, в зависимости от своей мотивации и конкретных условий обучения / ситуации взаимодействия. Педагогу же нужно уметь ориентироваться в возможностях и ограничениях каждого подхода, его проявлениях в деятельности ученика и своей деятельности, и, таким образом, особенностях формирования и развития вторичной языковой личности в рамках каждого из них.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арпентьева М.Р. Технологии глубинного и поверхностного обучения: возможности и ограничения // Новые развивающие технологии педагогической практики / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск : Зебра, 2016. С. 215–229.
2. Бейтсон Г. Экология разума. М. : Смысл, 2000. С. 500.
3. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Как учить работать с книгой. М., 1995. С. 124.
4. Камаева Д.Д., Овчаренко Е.В. Некоторые проблемы исследования подходов к учению // Материалы XIII Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». 12– 15 апреля 2006 г., Москва. Т. II. М. : Изд-во МГУ, 2006. С. 512. Т. 2. С. 406–407.
5. Касавин И.Т. «Человек мигрирующий»: онтология пути и местности // Вопросы философии, 1997. № 2. С. 84.
6. Малахов В. Зачем России мультикультурализм? // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ / под ред. В.С. Малахова и В.А. Тишкова, М., 2002. С. 48–60.
7. Малахов В. Скромное обаяние расизма и др. статьи. М. : Дом интеллектуальной книги, 2001.
8. Ничипоренко Н. П. Развитие представлений студентов-педагогов об умении учиться: дисс. ... канд. психол. наук. Калуга : КГУ, 2000. С. 190.
9. Минигалиева М.Р. Толерантность и мультикультурализм. Калуга : КГУ им. К.Э. Циолковского, 2012. С. 332.
10. Олейникова Е.В. Влияние подхода к учению у школьников на понимание учебных текстов: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2012. С. 20.
11. Светловская Н.Н. Основы науки о читателе: Теория формирования правильной читательской деятельности. М. : Педагогика, 1993. С. 180.
12. Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовской. М. : КНОРУС, 2013. С. 432.
13. Фомин А.Е. Метакогнитивный мониторинг решения учебных задач: механизмы и искажения. Калуга : КГУ 2015. С. 252.
14. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении. М. : Эйдос; Издательство Института образования человека, 2012. С. 73.

15. Толкачев С.П. Мультикультурализм в постколониальном пространстве и кросс-культурная английская литература // ИГП «Знание. Понимание. Умение». 2013. № 1. С 1.
16. Allwright D. Developing principles for practitioner research // Modern Language Journal, 2005. V. 89 (3). P. 353–366.
17. Baker L., Brown A. Metacognitive skills in reading. New York, USA : Longman, 1984.
18. Biggs J. B. What do inventories of student learning processes really measure: a theoretical review and clarification // British Journal of Educational Psychology. 1993. V. 63. P. 3–19.
19. Brown A. L. Metacognition, Executive control, Self-regulation, and Other more mysterious mechanisms, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.
20. Entwistle N., Ramsden P. Understanding student learning. London : Croom Helm, 1983. P. 330.
21. Flavel J.H. Speculations about the nature and development of metacognition. Hillside, N.-J. : Lawrence Erlbaum, 1987.
22. Hamlin S. How to talk so people listen. N.-Y. : HarperCollins, 2006. P. 300.
23. Haswell R.H. Tactics of discourse: A classification for student writers // College English. Urbana, 1991. V. 43. № 2. P. 168–178.
24. Karaman A.C., Okten C.E., & Tochon F. Learning the Deep Approach: language teachers' voices // Porta Linguarum. 2012. V. 18. P.79–95.
25. Knowles, M. S. The modern practice of adult education from pedagogy to andragogy. Chicago, 1980. P. 273.
26. Marton F. & Säljö R. Approaches to learning// The Experience of Learning / F. Marton, D. Hounsell, N.J. Entwistle (Eds.). Edinburgh : Scottish Academic Press, 1997. P. 39–58.
27. Naess A. The Shallow and the Deep // Inquiry. 1973. V. 16. P. 95–100.
28. Tochon F. Help Them Learn a Language Deeply // The deep approach to world languages and cultures. Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press, 2014. P. 448.
29. Watkins D. A. Learning and teaching: A cross-cultural perspective // School Leadership & Management. 2000. 20 (2). P. 161–173.
30. Welzel Ch., Inglehart R. Changing Mass Priorities: The Link between Modernization and Democracy // Perspectives on Politics. 2010. Vol. 8. № 2. P. 551–567.

УДК 347.97

*З.В. Баишева, доктор филологических наук,
профессор Института права БаиГУ*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Общение является составной частью профессиональной деятельности юриста независимо от его специализации. Формирование профессионально грамотного юриста как представителя речевой профессии предполагает подготовку специалиста, способного эффективно работать в разных жанрах профессионального общения.

В процессе обучения профессиональному общению будущие юристы должны усвоить основы логического развертывания текста, законы аргументации и построения судебных речей, правила речевого поведения, приобрести умение успешно выступать публично, находить наиболее эффективные приемы убеждения и подбирать наиболее действенные формулировки в той или иной коммуникативной ситуации и мн.др.

Владение ораторским искусством имеет особо важное значение в деятельности юристов. Произнесение речей в судах – необходимая часть работы прокуроров и адвокатов, поэтому повышение их профессионального мастерства немыслимо без постоянной работы над повышением общей и юридической культуры судебных речей. Судебная аудитория отдает предпочтение тем прокурорам и адвокатам, которые используют весь арсенал ораторских средств и способов и владеют ораторскими приемами [Об этом подробно см.: 3]. Каждый юрист занимается лекционной пропагандой, проводит беседы, читает лекции, доклады по самым различным вопросам, и ему следует владеть навыками общения с аудиторией. Юрист должен произносить речи доходчиво, грамотно, со знанием дела, выразительно, т.е. уметь убеждать. Это является одним из его главных профессиональных качеств.

Будущего юриста можно научить строить речь целесообразно и логично, точно и убедительно выражать мысли, проявлять в публичной речи индивидуальность [См.: 3, 4, 5, 6]. В этом плане перед преподавателем-словесником стоит сложнейшая задача организовать обучение ораторскому мастерству с опорой на традиции русской риторической культуры и учетом современных условий нового информационного общества. Вслед за В.И. Аннушкиным мы считаем необходимым в организации обучения риторике сочетать следующие аспекты:

теория риторики, идущая от преподавателя как образца деятельности;

практикум по составлению речей и публичным выступлениям (наиважнейшая часть занятий, обращающая их к реальной пользе);

техника речи, организуемая как неременная часть занятий, регулярный тренинг;

анализ выступлений образцовых и необразцовых ораторов (по письменным текстам, просмотру и прослушиванию ораторских речей); видеотренинг [1;23].

Особенность профессионального общения юриста заключается в том, что оно нередко протекает в особом процессуальном режиме с соблюдением определенных, строго очерченных форм коммуникации: прием заявлений у граждан; допрос; судебные прения и др. Начало, ход и развитие названных форм общения определяются процессуальными нормами, предписывающими обязательное соблюдение установленных законодателем формул общения, процессуальный порядок речевого взаимодействия сторон. В этих случаях законом предписывается особый порядок общения, игнорирование которого может послужить основанием для признания недействительными результатов коммуникации и повлечь правовые санкции к тем, кто нарушил предусмотренный порядок общения, произвольно упростил его и т. п.

Помимо знаний закона от юриста требуются еще и определенные коммуникативные способности устанавливать отношения с людьми, умение убедить человека в важности взаимодействия, пробудить у него интерес к общению в связи с теми или иными обстоятельствами. Юрист активно участвует в различных видах делового общения. Ему постоянно приходится вступать в контакты с различными должностными лицами, с руководителями местных органов власти, с представителями предприятий, учреждений, с гражданами. Поэтому будущим юристам необходимо овладеть такими профессионально значимыми коммуникативными жанрами, как переговоры в критических ситуациях, юридическое консультирование и др.

Консультирование является специфической формой делового общения в деятельности юристов. Наиболее значимо умение консультировать для адвоката, юрисконсульта, работника правовой службы предприятий, учреждений и организаций.

Как известно, процесс консультирования включает три этапа: выслушивание проблемы клиента, уточнение обстоятельств дела и разъяснения, советы, рекомендации. Для того чтобы консультирование было максимально эффективным на каждом из этих трех этапов, юрист должен обладать определенным комплексом коммуникативных умений. В этот комплекс входят: речевые умения. Это умения: грамотно и ясно формулировать свои мысли; выбрать правильный тон разговора, найти точную интонацию; высказываться логично, связно, содержательно; выбрать стратегию, разработать программу речи; высказываться без предварительной подготовки и т. п.; социально-психологические умения, т.е. умения: психологически верно в соответствии с ситуацией вступить в общение; поддерживать общение, психологически стимулировать активность партнеров; психологически точно определить «точку»

завершения общения; максимально использовать социально-психологические характеристики коммуникативной ситуации для реализации своей стратегической линии; прогнозировать возможные пути развития коммуникативной ситуации, в рамках которой разворачивается общение; прогнозировать реакции партнеров на собственные акты коммуникативных действий; овладеть инициативой и удержать инициативу в общении и т. п.; психологические умения. Это умения: преодолевать психологические барьеры в общении; снимать излишнее напряжение; эмоционально настраиваться на ситуацию общения; психологически и физически «пристраиваться» к партнеру по общению; адекватно ситуации общения выбирать жесты, позы, ритм своего поведения; использовать эмоции как средство общения и т. п.; умения использовать в общении нормы речевого этикета в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией или умения: реализовать ситуативные нормы обращения и привлечения внимания; адекватно ситуации выразить просьбу; высказать совет, предложение, упрек, сочувствие, пожелание и т. п.; умения использовать невербальные средства общения, такие как: интонация, громкость речи, жест, мимика, поза, движения, дистанция общения и т. п. [2; 23].

Все названные умения развиваются у будущих юристов постепенно, от занятия к занятию в ходе различных практических упражнений, тренингов.

Одна группа упражнений может быть направлена на обогащение словарного запаса студентов, развитие их навыков работы с профессиональными терминами. Речь консультанта должна быть абсолютно понятной клиенту. Без юридических терминов обойтись нельзя, однако можно ограничить их употребление минимумом и растолковывать их значение и значение других выражений, которые могут быть также не поняты клиентом. Следовательно, будущий юрист должен уметь передавать одну и ту же информацию, используя различные языковые средства, владеть достаточно богатым словарным запасом.

Другая группа упражнений будет способствовать развитию умения задавать вопросы. Для консультанта важно получить как можно больше информации о клиенте и его ситуации, и эта информация должна быть достоверной. Будущие юристы должны усвоить различные виды вопросов: риторические, провокационные, сбивающие, зеркальные, альтернативные, вопросы, демонстрирующие свои знания, или заполняющие молчание, успокаивающие, основные и второстепенные, уточняющие и наводящие и др. Также важно обратить внимание на развитие умения формулировать вопросы краткие и ясные, умение подобрать соответствующую интонацию, по-разному формулировать вопросы об одном и том же и т. п.

Следующая группа упражнений должна быть направлена на обучение студентов техникам предоставления информации. При этом

следует исходить из того, что консультант информирует клиента о разных аспектах обсуждаемой проблемы, высказывает свое мнение. Формулировать свои мысли необходимо так, чтобы у клиента возникла стойкая уверенность в компетентности юриста. Речь юриста должна быть убедительна, доводы аргументированны. Чтобы сообщение информации не походило на навязывание мнения, юрист, исходя из интересов гражданина, предоставляет ему право выбора. Однако при этом он обязан разъяснить все имеющиеся варианты, их правовые последствия, может рекомендовать тот или иной способ правового поведения. Таким образом, консультант не просто предоставляет клиенту правовую информацию, варианты разрешения проблемы, но и оказывает помощь в выборе наиболее оптимального варианта в сложившейся ситуации.

Наиболее эффективным методом обучения консультированию, на наш взгляд, является деловая игра «В юридической консультации». Она дает возможность на практике реализовать полученные теоретические знания.

Предварительно студенты должны изучить соответствующую литературу и правовые акты. Преподаватель обращает внимание студентов на необходимость в процессе подготовки к деловой игре и проведения консультирования учитывать три аспекта, существенно влияющих на эффективность данного вида делового общения: правовой, психологический и речевой.

Группа разделяется на пары: юрист-консультант и клиент. Преподаватель предлагает на выбор правовые проблемы, с которыми, по статистике, чаще всего обращаются граждане в юридическую консультацию (о взыскании алиментов; о возмещении вреда, причиненного увечьем; о назначении пенсий и пособий; имущественные споры). Также предлагается выбрать психологический тип клиента (всезнайка; раздраженный, обозленный; тугодум и т. п.). Перед студентами ставится задача: выстроить линию своего поведения при консультировании и предложить клиенту выработанные варианты разрешения его проблемы, помочь выбрать оптимальный для него вариант. Каждая пара студентов представляет свою инсценировку консультирования, по итогам которой проводится групповое обсуждение.

В результате игры студенты получают представление об особенностях работы по консультированию; осваивают правовые, психологические и речевые аспекты проведения юристом приема граждан; формируют практические навыки проведения консультирования, акцентируя внимание на умении задавать вопросы с целью получения юридически значимой информации по проблеме и предоставлять информацию.

Таким образом, последовательная работа, включающая в себя различные виды упражнений, тренингов, деловую игру и т. п.,

направленных на вовлечение студентов в активный процесс получения и переработки знаний, способствует выработке у будущих юристов стойких умений и навыков по проведению консультирования. Общение для юриста в ряде случаев является особым, самостоятельным видом профессиональной деятельности, поэтому свободное владение навыками общения рассматривается как профессионально важное качество личности правоведа. Чтобы профессиональное общение было максимально эффективным, юристу необходимо постоянно совершенствовать навыки своего речевого поведения, повышать культуру общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аннушкин В.И. Предмет и методы преподавания риторики в системе современного образования [Текст] / В.И. Аннушкин // Риторика в системе гуманитарного знания: тезисы VII Международной конференции по риторике / отв. ред. В.И. Аннушкин; Государственный ин-т русского языка им. А.С. Пушкина. М., 2003. С. 23.

2. Афанасьева О.В., Пищелко А.В. Этика и психология профессиональной деятельности юриста. М. : Academia, 2004. С. 224.

3. Баишева З.В. Риторика для юристов: Учебное пособие. Уфа : РИЦ БашГУ, 2010. С. 202.

4. Баишева З.В. Интерактивные методы обучения судебному красноречию // Когнитивный и коммуникативный аспекты дискурсивной деятельности: материалы Международной научно-практической конференции. Уфа : БашГУ, 2012. С.47–53.

5. Баишева З.В. Культура профессионального общения юриста // Юридические клиники в системе оказания бесплатной правовой помощи гражданам: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Уфа : РИЦ БашГУ, 2014. С. 5–10.

6. Баишева З.В. Приоритеты в обучении будущих юристов профессиональному общению // Модернизация юридического образования: проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Уфа : РИЦ БашГУ, 2014. С. 32–36.

УДК 163151

*Е.И. Беглова, доктор филологических наук,
профессор ФГКОУ ВПО «Нижегородская
академия МВД России»*

ВОСПРИЯТИЕ ЛЕКСИКИ ОБИХОДНО-БЫТОВОГО И ОФИЦИАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ ГРАЖДАНАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Обучение русскому языку как иностранному предполагает дифференциацию русского разговорного языка, обслуживающего обиходно-бытовую сферу деятельности человека (разговорного стиля), и литературного, нормированного русского языка (официального), обслуживающего сферы науки, политики и идеологии, юриспруденции и права, религии, представляющего следующие функциональные разновидности – книжные стили: публицистический, официально-деловой, научный, художественный, религиозно-проповеднический. Такая дифференциация русского литературного языка на функциональные стили представляет для иностранных граждан трудности в восприятии и освоении названных функциональных разновидностей в плане разграничения не только по сферам общественной деятельности или ситуациям общения, но и в отборе, употреблении лексики в каждой из этих функциональных разновидностей или официальной и обиходно бытовой ситуациях общения.

Проблема выбора точного и стилистически уместного слова для бытового (неофициального) и официального общения обостряется тем, что, общаясь вне занятий с русскими людьми, иностранные граждане слышат в большей степени русскую разговорную эмоциональную речь, включающую нелитературные лексические единицы: жаргонизмы, просторечные слова, а также образные устойчивые словосочетания и выражения (фразеологизмы, пословицы), междометные слова, которые им не понятны. Следует отметить, что на занятиях по русскому языку они усваивают, прежде всего, лексические и грамматические термины, изучают нейтральную лексику или большие тематические группы лексики? например, при изучении следующих тем: магазин, городской транспорт, питание, почта, кафе, характер человека, хобби, учебное занятие, погода, библиотека, улица и др.

Знакомство иностранных граждан с Россией начинается одновременно с познанием русского этикета (официальной и неофициальной ситуаций общения), в частности, этикетных формул приветствия, прощания, благодарности, просьбы, которые могут отличаться от этикета их стран. Начальный этап освоения русской лексики связан с названными выше тематическими группами, а также с освоением особенностей лексики и фразеологии разговорного стиля, обиходно-бытового общения.

Мы остановимся на среднем этапе обучения русскому языку как иностранному с привлечением материала о русской культуре, особенностях жизни русского человека, так как непонимание иностранцами особенностей поведения русского человека, разговорной русской речи может привести к искажённому восприятию ими русского менталитета, культуры, например, народной (фольклорной).

На наш взгляд, эффективное усвоение лексики русского языка иностранцами происходит в формате «живого присутствия» в конкретное время, в конкретной ситуации и пр. Поэтому важно обращать внимание на происходящие события, на явления, предметы, находящиеся рядом, синхронные с процессом пребывания иностранцев в России. Так, знакомство с временами года в России внедряет их не только в российскую действительность, в русский быт, но и обогащает лексикон существительными, прилагательными, которые называют и характеризуют природные явления, например: дождь (сильный, холодный, тёплый, мелкий), ветер (сильный, тёплый, холодный, осенний, весенний, зимний), осень (хмурая, дождливая, золотая), зима (снежная, холодная, морозная), лето (тёплое, дождливое, сухое, ягодное); весна (поздняя, ранняя, дождливая, холодная) и т. п. Используя в речи субстантивные словосочетания, содержащие повторяющиеся прилагательные с противоположными значениями, иностранные граждане легче усваивают понятия антонимов, синонимов, слов с переносными метафорическими значениями, полисемантические слова, которые уместно объяснять при порождении текстов на темы «Время года...», «Времена года в России».

Например, наш опыт обучения русскому языку как иностранному показывает, что народная культура России познаётся иностранцами с интересом при объяснении темы «Зима в России», в тех случаях, если в странах, откуда они приехали в Россию, не бывает зимы, и они видят её впервые. В рамках этой темы лексикон пополняется русскими словами, обозначающими названия явлений из снега, действия, актуальные зимой предметы и явления, типа: зимние игры, снежки, снежный ком, снеговик, снежная баба, лошадь, сани и санки, коньки, лыжи, лёд, каток, снежная крепость, кататься на санках и др. Узнав, о том, как можно активно отдыхать зимой, каков образ жизни россиян зимой, иностранные граждане начинают применять на практике известные им зимние занятия: ходить на лыжах, кататься на коньках, лепить снеговиков, заполняя свой досуг. Они делятся впечатлениями от испытанных трудностей и получения эмоций: холодно, но весело, интересно и необычно. При общении с россиянами на лыжных прогулках и во время других развлекательных занятий они узнают большое количество разговорных слов, пословиц, фразеологизмов, которые привлекают их своей эмоциональностью, выразительностью, например: любишь кататься, люби и саночки возить, готовь сани летом, а телегу зимой, зимой на улицу носа не высунуть и др.

Тексты, которые можно предложить для аудирования и чтения о зимнем времени в России, помогут закрепить не только знания новой лексики, но и особенности жизни россиян зимой. Например, для работы можно предложить такой текст: Зимние забавы. Традиционной русской забавой является катание на санках. Раньше в деревнях сани использовались в качестве транспорта. И хотя на севере страны их еще

используют в этом качестве, все же в большей части России это не более чем развлечение.

Зимой Вы можете часто встретить на улице прогуливающих мам вместе с папами, которые тянут за собой сидящего на санках ребенка. Большой популярностью пользуется катание на санках с горок. Вот что идеально подходит для русской души! Как приятно катиться с горки на высокой скорости! И как надоедает каждый раз поднимать их на горку снова и снова. Но в России говорят: «Любишь кататься – люби и саночки возить». Если же Вы опасаетесь прокатиться на санках с горы, то Вам лучше сначала попробовать прокатиться на обыкновенном куске картона. Он также очень популярен зимой среди русских, особенно когда поблизости нет санок. Кроме того, сидя на картоне, Вы поедете более медленно, и Ваши шансы перевернуться заметно уменьшаются.

Еще зимой многие любят лепить снежную бабу. Да, именно снежную бабу, а не снежного мужчину, как это делают в других странах. Хотя, конечно, если Вам очень хочется, то можно сделать и снеговика. Снеговик – это уже мужчина. Дети очень любят это занятие. Они стараются слепить снежную бабу как можно большего размера. Руки ее они делают из маленьких веточек. Изготовление лица снежной бабы – это целый творческий процесс. Сначала дети ищут что-то, что станет ее глазами, ртом и носом. Самые запасливые из них даже приносят с собой морковку, чтобы сделать нос для снежной бабы. Иногда дети готовы на время одолжить своему творению шарф и шапку, чтобы сделать его еще более красивым.

По легенде, снежные бабы считаются феями, которые летают повсюду и могут изменить погоду. Их можно попросить о чём-либо и они исполнят желание. Говорят, что если снеговика прошептать на ухо желание, то когда он растает весной, то есть улетучится как пар, то донесёт эти желания до бога.

В легенде говорится о том, что если снеговика дать метлу, то с её помощью он может полететь и разогнать туман, вьюгу.

Работа на занятиях по русскому языку с данным текстом предполагает достижение нескольких целей: 1) обогащение словарного запаса русской лексикой, 2) знакомство с русской народной культурой, 3) проведение подготовительного этапа для написания иностранцами текста «Зима в России моими глазами».

Ещё одно народное событие, широко празднуемое в России зимой, является встреча Нового года. Подготовка к Новому году в России начинается с покупок подарков родным и близким, а также с украшения ёлки. Иностранцы наблюдают с интересом за тем, что происходит с людьми и на улицах в канун Нового года.

Можно предложить им следующий текст для углубления знаний о зиме в России и подготовке россиян к встрече Нового года: Другим

развлечением является игра в снежки. Дети обожают играть в снежки. Выйдя на улицу в морозный солнечный день, Вы поймете, насколько популярно это занятие в России. После уроков дети выбегают на улицу и начинают играть. Так что будьте осторожны, проходя зимой мимо школы, потому что снежок может попасть в каждого. Если хотите, Вы можете даже присоединиться. Попробуйте, и Вы поймете, что это очень увлекательно. Иногда дети делятся на команды и выстраивают снежные крепости специально для игры в снежки. После того, как игра окончена, они все вместе и с шумом их разрушают. И это тоже всегда весело.

Зимой в России рано темнеет. И это время фейерверков. Они с каждым годом все более популярны в России. Каких только фейерверков вы здесь не встретите! Большие и маленькие, одноцветные или разноцветные, и все очень шумные. Здесь фейерверки любят и дети, и взрослые.

Вообще зимой бывает очень приятно просто прогуляться. Сходите в парк и насладитесь красотой спящей природы. А когда на Ваших щеках появится розовый румянец, можете возвращаться домой. Здесь, конечно, чтобы не простудиться выпейте чашку горячего чая или кофе. Попробуйте щи, борщ или другой русский суп. Обратите внимание на окно. В России говорят, что это мороз рисует на оконных стеклах. Действительно, зимой русские окна выглядят, как произведения искусства.

И, конечно, многие люди с нетерпением ждут зимы, так как она связана с приходом Нового Года. Это самый любимый праздник в России. Здесь он всегда ассоциируется с чем-то светлым, добрым и сказочным.

В предложенном тексте, адаптированном нами в иностранной аудитории, отмечается лексика обиходно-бытового общения, которая передает состояние природы, именуется блюда русской кухни, зимние игры и забавы. Данный текст содержит эмоциональную и экспрессивную лексику, которая свойственна обиходно-бытовому общению, но неуместна в официально-деловом общении, чему следует уделить особое внимание, например: обожать, просто прогуляться, снежки, снежок может попасть в каждого, попробуйте щи, борщ.

Рассказывая о том, как россияне празднуют наступление Нового года, что они дарят друг другу, можно попросить обучающихся рассказать, как отличаются русские традиции встречи Нового года от празднования его в их странах.

После изучения народных русских традиций и работы с соответствующими текстами, содержащими нейтральную, эмоциональную и разговорную лексику, особое внимание необходимо уделить сфере применения этой лексики: в общении с друзьями, с семьей, с коллегами в неофициальной обстановке, например, при совместном отдыхе, праздновании народных праздников, когда выражается общая радость, возникает всеобщее веселье.

По нашему мнению, ещё на подготовительном этапе на занятиях по русскому языку как иностранному необходимо постоянно проводить границу между общением в официальной и обиходно-бытовой ситуациях, так как иностранные граждане должны знать, что в процессе взаимодействия с преподавателями, командирами групп используются одни лексические единицы, а обиходно-бытовом общении – другие, в том числе и оценочные, эмоциональные, с разговорной окраской. Давая информацию о России, её культуре, этике и этикете общения, следует демонстрировать художественными, публицистическими, научными, официально-деловыми разговорными текстами возможности использования вариативных лексических единиц, например: выбор нейтрального слова из синонимического ряда для официальной ситуации общения; эмоционального, с разговорной окраской – для общения непринуждённого, неофициального, бытового; терминов – для использовании текста научного и официально-делового стилей.

По нашему убеждению, одним из способов освоения традиций русского народа, его культуры является чтение фольклорных текстов, например, сказок; чтение и лексический анализ текстов художественной литературы; подбор пословиц и поговорок для включения их в речь во время непосредственного общения с последующим разъяснением их этимологии и смысла, прогнозирование речевых ситуаций с их употреблением.

Лексику официального общения можно изучать на примере научных, публицистических текстов из специальных книг и учебников, или, например, вести словари терминов по разным изучаемым дисциплинам. Наш опыт обучения иностранных граждан русскому языку показывает, что аудирование и чтение газетных текстов способствует эффективному усвоению нейтральной и книжной лексики, свойственной официальному общению.

Таким образом, в процессе обучения иностранных граждан русскому языку разделение лексики на разговорную, используемую в обиходно-бытовой сфере общения, и нейтральную, книжную, свойственную официальному общению, способствует правильному восприятию ими этикета и этики российского общества, культуры русского народа, русских народных традиций. С другой стороны, восприятие иностранцами образа России в целом формируется на различении официального и неофициального уровней коммуникации российских граждан; официального (литературного) русского языка и *разговорной речи*, обслуживающей обиходно-бытовую сферу деятельности человека, которая может включать ненормированные лексические средства: жаргонизмы, диалектизмы, просторечные слова.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Необходимым условием успешной работы в любой сфере профессиональной деятельности является овладение языком специальности, профессиональной речью. На важнейшее условие профессиональной подготовки специалиста любой отрасли указывают Н. А. Буре, М. В. Быстрых, С. А. Вишнякова [3].

Квалифицированный специалист должен обладать умением беглого чтения научного текста или официального документа, при этом понять его содержание и основные положения, а также воспроизвести их в письменной и устной формах. К тому же специалист должен уметь грамотно вести беседу на профессиональные темы и создавать письменные тексты разных подстилей и жанров в рамках своей компетенции. Все эти навыки играют важную роль в подготовке иностранного слушателя и являются собой конечный результат воспитания образованного специалиста. Таким образом, наряду с комплексом специальных знаний образованный специалист, получивший высшее образование, должен владеть определённым минимумом знаний, навыков и умений по функциональным стилям речи и языку. Применительно к иностранному обучающемуся такие умения регламентированы специальными документами [1].

К сожалению, в вузах не предусмотрено обучение языку специальности, так как это не входит в формальный перечень профессиональных умений специалистов любой области. Принято считать, что обучающийся получает минимум знаний и умений ещё в школе, и лишь затем самостоятельно дополняет и расширяет их в процессе профессионального обучения в вузе. Для иностранного слушателя эта проблема оказывается особенно острой, ведь он овладевает специальностью на неродном ему языке, а русском. Перед ним стоит задача не только в совершенствовании самой специальности, но и одновременно в углублённом освоении профессионального языка.

Для решения данной задачи в программы нефилологических вузов вводится курс «Русский язык в деловой документации», в котором даются сведения об основных функциональных стилях речи. В рамках этого курса осуществляется профессионально-ориентированное обучение иностранных слушателей юридического вуза, владеющих русским языком на уровне ТРКИ-1 и продолжающих изучать язык с целью овладения навыками

деловой, профессиональной коммуникации. На начальном сертификационном уровне иностранные обучающиеся изучают основы владения русским языком, впоследствии на занятиях по дисциплине «Русский язык в деловой документации» осуществляется уже профессионально-ориентированное обучение. Это определяет особенности отбора учебного материала, который произведён на основе анализа потребностей обучаемых не только в период обучения, но и в их последующей практической деятельности.

Иностранному слушателю необходимо помочь решить ряд конкретных задач, связанных со спецификой восприятия явлений русского языка, а именно:

- преодолеть трудности разных языковых уровней, характерных для иностранной аудитории в целом;
- преодолеть интерференции, вызванные влиянием конкретного языка (родного или языка-посредника);
- формировать лингвокультурологическую компетенцию с учётом сходств и различий языковых картин мира носителей русского языка и других языков;
- предупредить так называемый культурный шок, возникающий в результате недостаточного внимания к проблемам межкультурной коммуникации.

Деятельность специалиста в сфере юриспруденции направлена на других людей, ему необходимо обладать достаточно широкой и глубокой подготовкой в области профессиональных знаний, а чтобы донести эти знания до слушателей юрист обязан владеть профессиональным русским языком, уметь корректно выражать и аргументировано обосновывать положения предметной области знания, обладать культурой речи и общения.

Прежде всего, необходимо сформировать у иностранных слушателей чёткое представление о культуре русской речи, речевой этикете. Поэтому на первых занятиях даются сведения о нормах и функциональных стилях современного русского литературного языка пристальное внимание уделяется наиболее актуальным для данного контингента обучающимся аспектам предмета.

Практическая же деятельность юриста сопряжена с подготовкой и оформлением большого круга письменных правовых документов, а это требует хорошего знания норм официально-делового стиля речи. Поэтому необходимо особое внимание обращать на основные черты официально-делового стиля речи. Сформировать у иностранных слушателей лингвокоммуникативную компетенцию в сфере официально-делового общения на русском языке, усовершенствовать владение нормами устной и письменной речи в условиях административно-правового общения, а также

научить правилам оформления некоторых видов документов (рапорт, автобиография, резюме).

Широкий спектр предлагаемых тем и типов заданий позволяет преподавателю использовать гибкий подход к материалу в зависимости от уровня группы и конкретных целей обучения.

В рамках обучения иностранных слушателей русскому языку в деловой документации необходимо использовать, во-первых, ситуативное обучение, обыгрывание ролевых ситуаций. Например, можно предложить задание, направленное на выявление способностей исправлять речевые ошибки в русском языке. Примеры предложений для нахождения и квалификации речевых ошибок: Необходимо решительно улучшить преподавание специальных юридических дисциплин на нашем факультете (Необходимо решительно улучшить преподавание специальных юридических дисциплин на нашем факультете); На высоком уровне находится количество дорожно-транспортных происшествий (Очень много ещё дорожно-транспортных происшествий) и др.

Во-вторых, формы, связанные с использованием ТСО на занятиях: видеоролики, компьютерная графика, контрольно-обучающие программы на компьютере.

Работа с видеороликом включает три основных этапа: подготовительный, демонстрационный и постдемонстрационный. На первом этапе рассматривается соответствующий языковой теоретический материал, на последнем – анализируется содержание фильма. Причем, при рассматривании видеороликов «Патрульно-постовая служба», «Слова-паразиты» упор делается как на языковую сторону вопроса, так и на анализ законов данной науки, в частности закона эффективной коммуникации и системно-аналитического закона.

Использование видеороликов на занятиях повышает эффективность процесса, помогает сохранить интерес к изучаемому предмету, т.к. способствует созданию благоприятного психологического климата на занятии, усиливает мотивацию и активизирует деятельность иностранных слушателей, даёт возможность использовать имеющиеся знания, опыт, навыки общения.

Обучение в учебно-профессиональной сфере включает также чтение материалов по общеобразовательным, общенаучным и специальным дисциплинам, слушание лекций по этим дисциплинам, выступления на семинарах и практических занятиях, ответы на зачетах и экзаменах, написание рефератов, курсовых и дипломных работ.

Совокупность всех перечисленных активных форм обучения способствует повышению эффективности усвоения русского делового общения иностранными слушателями.

Деловое общение является необходимой частью человеческой жизни, важнейшим видом отношений между людьми. Оно оказывает

содействие адаптации личности и её позиционированию в условиях расширения международных отношений в области юриспруденции, науки, техники, образования и культуры. Овладение навыками делового общения непосредственно связано с успехом или неуспехом в любом деле. Лингвистическая компетентность в сфере делового общения становится в современных условиях неперенным компонентом общепрофессиональной подготовки иностранных слушателей, кому по роду деятельности необходим русский язык для жизни учёбы в России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. СПб., 1999.
2. Учебное пособие для студентов нефилологических высших учебных заведений / Н.А.Буре, М.В. Быстрых, С.А. Вишнякова и др. / под ред. В.В. Химики, Л.Б. Волковой. СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Издательский центр «Академия», 2003. С. 272.

УДК 811.161.1

*Н.Б. Битехтина, старший научный
сотрудник ФГБОУ ВО*

«Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина»

*В.Н. Климова, кандидат филологических
наук, доцент ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А.С.
Пушкина»*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В РАМКАХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ

Современный этап развития образования – всех его ступеней – характеризуется активным включением в образовательный процесс достижений информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые широко используются для реализации обучения во всех формах – и очной, и заочной, и дистанционной. Стремление как можно больше расширить объем дистанционного обучения обусловлено, с одной стороны, такими возможностями электронного обучения (ЭО), которые объективно могут повысить эффективность обучения, а с другой – соблазном принятия простых решений в ответ на требования оптимизации образовательного процесса. Нам представляется, что именно сегодня очень важно проанализировать возможности дистанционных образовательных технологий (ДОТ) с точки зрения эффективности и допустимости их

использования при обучении по различным направлениям высшего образования и дополнительного профессионального образования. Примером реализации образовательных программ с применением ЭО и ДОТ являются ресурсы портала «Образование на русском» (проект Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина), который объединяет платформу дистанционного обучения русскому языку как иностранному (РКИ), систему дистанционного повышения квалификации преподавателей русского языка, систему массовых онлайн-курсов на русском языке для людей разного возраста, в том числе, курсы по современному русскому языку для бакалавриата (в соответствии с ФГОС). Платформу дистанционного обучения РКИ зачастую рассматривают как прототип «электронного подфака»: предполагается, что этот ресурс может в определенной мере обеспечить самостоятельное изучение РКИ, «взять на себя» часть аудиторных часов. Представляется, что вопросы дистанционного обучения РКИ необходимо проанализировать, для того чтобы выявить проблемы, возникающие при такой организации практического курса, и определить пути их преодоления.

В первую очередь речь здесь должна идти об обучении фонетике и интонации. Роль фонетического аспекта в практическом курсе русского языка как иностранного трудно переоценить: «Без произносительных навыков невозможны никакие коммуникативные умения, т.е. невозможно общение на русском языке» [3; 231]. Иными словами, освоение звуковой стороны речи, то есть овладение во взаимосвязи перцептивной и артикуляционной базой изучаемого языка, есть необходимое условие для развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Определяя навыки владения перцептивной и артикуляционной базой языка термином «слухопроизносительные навыки», методисты подчеркивают единство и взаимосвязь двух сторон фонетической составляющей звучащей речи: артикуляционной (произносительных работ органов речи) и акустической (слуховых эффектов). Слухопроизносительные навыки – это способность правильно воспринимать звучащие единицы языка, ассоциируя их со значением, и адекватно их воспроизводить. Требования, предъявляемые к уровню развития слухопроизносительных навыков учащихся, различаются в зависимости от целей, условий и этапа обучения, однако необходимый минимум развития навыков, связанный с усвоением фонологически значимых оппозиций, проявляющихся в русской речи, необходим всем категориям учащихся, изучающих РКИ с целью использования русского языка в реальной коммуникации, поскольку базой, на основе которой происходит порождение звуковой речи, является фонетическая система языка. Знакомство с фонетической системой изучаемого языка и закономерностями её реализации в звучащей речи позволяет учащимся эффективно вырабатывать необходимые

слухопроизносительные навыки, используя не только имитационный, но и сознательный подход к освоению иноязычной фонетики.

Объем осваиваемого фонетического материала определяется самими задачами обучения фонетике – обеспечить основу для речевой деятельности, для чего необходимо познакомить учащихся со всеми сторонами фонетической системы в их взаимосвязи. Таким образом, начиная изучать язык, учащиеся осваивают:

- артикуляционно-акустические особенности русских гласных звуков под ударением и в безударных позициях после твёрдых и мягких согласных (закономерности редукции), артикуляционно-акустическую природу аккомодации русских гласных;

- артикуляционные и акустические различия твёрдых и мягких согласных, графические соответствия при отображении твёрдости-мягкости на письме;

- артикуляционно-акустические особенности глухих и звонких согласных, явления оглушения в позиции конца слова и ассимиляции согласных по глухости-звонкости;

- явления ассимиляции согласных по месту и способу образования;

- особенности произношения сочетаний согласных;

- характер русского ударения (динамическое, разноместное, подвижное);

- ритмику русского слова (все модели);

- интонационную систему русского языка (ИК-7 может быть дана для пассивного усвоения, остальные типы ИК – для активного); синтагматическое членение, интонационную синонимию в рамках основных, нейтральных типов ИК.

За рамки программы начального этапа можно вывести лишь отдельные вопросы орфоэпии (старая и новая орфоэпические нормы, московское и петербургское произношение и под.), а также модальные реализации ИК.

Знание закономерностей фонетической системы позволяет увидеть яркие отличия фонетики родного и изучаемого языков, а также обратить внимание на такие явления, которые, на первый взгляд, схожи с явлениями родного языка, но в действительности от них существенно отличаются. Так, например, в немецком языке, как и в русском, существуют звонкие и глухие согласные [з] и [с]. Но закономерности их распределения в фонетических позициях разные: в начале слова перед гласным в немецком языке может произноситься только звонкий согласный [з] (в русском – и звонкий, и глухой), поэтому немецкие учащиеся будут допускать ошибки в словах типа *сул* [зуп], но без труда правильно произносить слова, в которых звук [с] находится в других позициях.

Важно подчеркнуть, что знакомство с фонетической системой в практическом курсе РКИ происходит в рамках реального освоения

слухопроизносительных навыков, в процессе чего при работе над звуковой стороной речи решается ряд конкретных – необходимых для обучения русскому языку – задач:

1) развитие фонетического и фонематического слуха учащихся (т. е. перцептивной базы языка) на основе практического усвоения фонологической и фонетической систем изучаемого языка; формирование слуховых образов русских звуков и других фонетических единиц и на их базе – навыков опознания (отождествления) и различения (дифференциации) слов, словосочетаний, высказываний;

2) формирование артикуляционной базы изучаемого языка на сегментном (звуки) и суперсегментном (слог, слово, ударение и ритмика, интонация) уровнях на основе практического усвоения закономерностей позиционных фонетических изменений, артикуляционных и смылоразличительных свойств русского ударения и интонации;

3) формирование артикуляционных, просодических (на уровне слова) и интонационных произносительных навыков в их взаимосвязи; формирование у учащихся навыков и умений адекватного интонирования речи в соответствии с правилами оформления речи при выражении разнообразных речевых интенций (коммуникативных намерений);

4) преодоление акцента, вызванного интерференцией родного языка учащихся (а также второго родного языка и иностранных, кроме русского, языков, которыми владеет учащийся);

5) выработка навыков сознательного владения артикуляционным аппаратом; выработка у учащихся навыков самонаблюдения и самоконтроля, самоанализа и самокоррекции, без которых невозможно автоматизировать слухопроизносительные и речевые навыки;

6) формирование навыков перехода от графической формы речи к звуковой и наоборот; обучение правилам соответствия фонетической и графической систем языка (освоение звуко-буквенных и интонационно-пунктуационных соответствий, правил чтения и графического отображения речи в русском языке) [1];

7) овладение навыками стилистической дифференциации звучащей речи.

Решение каждой из перечисленных задач предполагает, что под руководством преподавателя учащимися проводится поэтапная и взаимосвязанная работа по выработке необходимых для освоения русского произношения и интонации навыков и умений. Так, например, формирование навыков и умений адекватного интонирования русской речи предполагает осуществление следующих шагов:

– формирование и развитие у учащихся умения дифференцировать при восприятии речи на слух смысловые отношения, передаваемые с помощью синтагматического членения;

– формирование и развитие умения осуществлять синтагматическое членение речи в соответствии с лексико-грамматическим наполнением, логико-смысловой структурой и коммуникативным смыслом высказывания;

– формирование и развитие умения дифференцировать при восприятии речи на слух логические значения, передаваемые с помощью перемещения интонационного центра;

– формирование и развитие умения выбирать место расположения интонационного центра в синтагме в соответствии с лексико-грамматическим наполнением, логико-смысловой структурой и коммуникативным смыслом высказывания;

– формирование и развитие умения дифференцировать при восприятии речи на слух значения, передаваемые с помощью разных типов интонационных конструкций (ИК);

– формирование и развитие умения выбирать интонационную конструкцию в речи в соответствии с лексико-грамматическим наполнением, логико-смысловой структурой и коммуникативным смыслом высказывания;

– формирование и развитие умения дифференцировать при восприятии речи на слух эмоциональные, экспрессивные и стилистические оттенки, передаваемые с помощью различных интонационных средств и их сочетаний.

Особенностью обучения по программам, реализуемым только на основе применения ЭО и ДОТ, т. е. без «очного компонента», является отсутствие занятий, цель которых – формирование практических слухопроизносительных навыков и умений, связанных с применением знаний, полученных в процессе самостоятельного освоения материала курса РКИ. Так, самостоятельное ознакомление с теоретическими комментариями и прослушивание и повторение звучащих образцов без контроля и коррекции со стороны преподавателя, безусловно, является недостаточным для формирования корректных устойчивых слухопроизносительных навыков: например, недостаточно знать, каково движение тона в той или иной интонационной конструкции и пытаться имитировать интонацию конкретных звучащих фрагментов, – необходимо научиться различать ИК на слух и при этом осознавать смысловые различия, передаваемые разными типами ИК; недостаточно знать, что в русском языке существует ассимиляция согласных по глухости/звонкости, – необходимо уметь слышать звуки речи, отвлекаясь от влияния орфографического облика слова, то есть владеть навыками слухового анализа.

В этой связи одной из задач по совершенствованию обучения фонетической стороне речи в дистанционных курсах РКИ, реализуемых на основе применения ЭО и ДОТ, является поиск организационно-

методических форм, которые позволили бы восполнить этот пробел. Одной из таких форм может стать смешанное обучение (Blended Learning), которое определяется как комбинирование различных способов подачи учебного материала (очное face-to-face, электронное online learning и самостоятельное обучение self-study learning) с использованием методики управления знаниями [2].

Важно, что только при наличии педагогической поддержки – организации системы практических занятий под непосредственным руководством преподавателя как в очной форме, так и с использованием скайпа или Adobe Connect, – возможно установление полноценной обратной связи, благодаря которой осуществляется руководство сознательным овладением артикуляционной и перцептивной базой изучаемого языка, коррекция артикуляционных движений, преодоление явлений интерференции, формирование корректных слухопроизносительных навыков на основе учета родного языка и индивидуальных особенностей учащегося.

Иначе говоря, смешанное обучение может оказаться компромиссом, который позволит формировать фонетическую компетенцию обучающихся по программам, реализуемым с применением ЭО и ДОТ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битехтина Н.Б., Климова В.Н. Русский язык как иностранный: Фонетика. М., 2014.

2. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Т. 1. № 2. С. 141–144.

3. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включённое обучение) / под ред. А.Н. Щукина. М., 1990.

УДК 81-13

В.В. Бойченко, кандидат филологических наук, доцент ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России»

ОБ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА СЛУЖЕБНЫХ ДОКУМЕНТОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В русском языке слово «документ» употребляется в нескольких значениях. В первую очередь следует различать «официальные» определения понятия «документ», содержащиеся в нормативно-правовых

актах, и определения, приведенные в различных словарях, справочниках, энциклопедиях, не имеющие нормативного характера.

В современном российском законодательстве сформулировано следующее определение: «документ – материальный носитель с зафиксированной на нем в любой форме информацией в виде текста, звукозаписи, изображения и (или) их сочетания, который имеет реквизиты, позволяющие его идентифицировать, и предназначен для передачи во времени и в пространстве в целях общественного использования и хранения (Федеральный закон № 77-ФЗ «Об обязательном экземпляре документов»). На наш взгляд, данное определение не представляется удачным как в плане содержания (последняя часть включает ненужные и очевидные всем признаки использования и хранения), так и в плане грамматического оформления (в той же части, наоборот, не указано, для передачи чего именно во времени и пространстве служит документ).

Похожие или дословно совпадающие с названным выше определением формулировки содержатся в текстах ГОСТов. Так, ГОСТ Р 51141-98 дает такое определение: «документ (документированная информация) – зафиксированная на материальном носителе информация с реквизитами, позволяющими ее идентифицировать».

В ГОСТе ИСО 15489-1-2007 документ определяется как «зафиксированная на материальном носителе идентифицируемая информация, созданная, полученная и сохраняемая организацией или физическим лицом в качестве доказательства при подтверждении правовых обязательств или деловой деятельности».

В толковых словарях современного русского литературного языка слово документ приводится со стилистическими пометами, указывающими на его специальное назначение или сферу употребления. В первом, специальном значении документ определяется как «деловая бумага, служащая доказательством его-н., подтверждающая право на что-н.» (Словарь Ушакова), «деловая бумага, подтверждающая какой-нибудь факт или право на что-нибудь» (Словарь Ожегова).

Как видно из данных примеров, «официальные» определения подчеркивают информационную сущность документа, а неофициальные – его использование в том или ином качестве.

Не представляются удачным в подходе к данному вопросу и определения, содержащиеся в ведомственных нормативно-правовых актах, регулирующих подготовку документов в системе МВД России. Так, в «Инструкции по делопроизводству в органах внутренних дел Российской Федерации», утвержденной Приказом МВД России от 20 июня 2012 г. № 615 под документом понимается «совокупность информации и соответствующих реквизитов, созданных государственным органом, органом местного самоуправления, юридическим или физическим лицом,

оформленный в установленном порядке и включенный в документооборот органа внутренних дел».

Помимо отсутствия согласования причастных оборотов, что уже само по себе затрудняет понимание, в данном определении «не срабатывает» отождествление документа с его содержанием (информацией), без упоминания о его форме. Кроме того, понятие «документ» определяется с помощью другого нового понятия – «документооборот», толкование которого приводится далее по тексту в этом же разделе инструкции.

Обобщая все приведенные выше толкования понятия «документ», можно дать краткое определение, отражающее его категориальные свойства.

Документ возник, прежде всего, чтобы зафиксировать информацию и придать ей юридическую силу.

Документ, зафиксировав (отобразив) информацию, тем самым обеспечивает ее сохранение и накопление, возможность передачи другому лицу, многократное использование, возвращение к информации во времени.

В узком смысле документ – облеченный в письменную форму носитель информации, удостоверяющий наличие фактов определенного значения.

Важный вид документов – различные удостоверения, подтверждающие личность человека, его принадлежность к какой-либо организации или разрешение заниматься определённой деятельностью.

Как носитель информации, документ выступает в качестве неперемного элемента внутренней организации любого учреждения, предприятия, фирмы, обеспечивая взаимодействие их частей. Информация является основанием для принятия управленческих решений, служит доказательством их исполнения и источником для обобщений, а также материалом для справочно-поисковой работы. В управленческой деятельности документ выступает и как предмет труда, и как результат труда, так как принятое решение записывается, закрепляется в документе.

В органах внутренних дел используются разнообразные по форме и содержанию виды служебных документов, что связано с функциональными особенностями правоохранительной деятельности. Большинство операций и решений сотрудников ОВД регламентировано нормативно-правовыми актами, подлежат фиксации и удостоверению и составляются по установленным законом образцам.

Так, например, деятельность сотрудников ОВД по раскрытию и расследованию преступлений регулируется уголовно-процессуальным законодательством, которое также определяет и порядок ее документирования. Очевидно, что и другие вопросы, находящиеся за рамками процессуальной деятельности, имеющие юридическое значение,

должны быть четко регламентированы и облечены в форму соответствующих документов.

Применительно к деятельности органов внутренних дел документ – это деловая бумага, составленная полномочным лицом с соблюдением требований закона и ведомственных нормативных актов с целью фиксации информации о решениях, их исполнении, а также удостоверения фактов, имеющих юридическое значение [1, с. 18].

Особую разновидность представляют собой составляемые следователями и сотрудниками органов дознания процессуальные документы, которые выполняют две функции – фиксации действий и удостоверения факта соблюдения процессуальной формы производства предварительного следствия. Эта сторона деятельности органов внутренних дел регулируется уголовно-процессуальным законодательством Российской Федерации.

Процессуальный документ обладает следующими характеристиками.

Во-первых, это обязательно письменный документ. Известно, что уголовно-процессуальная деятельность участников процесса складывается из отдельных следственных действий, осуществляемых в строго установленных законом процессуальных формах. Любое процессуальное действие должно быть облечено в письменную форму.

Во-вторых, процессуальный документ может исходить только от строго определенных участников уголовного процесса, имеющих соответствующие процессуальные полномочия (это акты применения норм права к конкретным случаям; их вынесение обставлено определенными процессуальными гарантиями в отношении издающих их органов, которые обладают процессуальной самостоятельностью и независимостью).

В-третьих, процессуальный документ составляется в специально установленной законом форме.

Подготовка служебных документов входит в функциональные обязанности сотрудников ОВД, однако для того, чтобы правильно составить протокол или постановление, имеющие юридическую силу, необходимо знать особенности официально-делового стиля русского языка и основы делопроизводства.

В практике обучения иностранных курсантов и слушателей навыки составления служебной документации формируются общекультурными и профессиональными компетенциями – способностью разрабатывать и правильно оформлять юридические и служебные документы.

Иностранные обучающиеся должны читать и понимать тексты общественно-политического и специального характера, участвовать в обсуждении тем, связанных со специальностью, владеть навыками составления определенных видов письменной документации.

Формирование навыков общения в административно-правовой сфере начинается уже на элементарном уровне изучения русского языка как

иностранного. С этой целью обучаемые знакомятся с основами российского законодательства, образцами деловой документации личного и служебного характера.

На курс довузовской подготовки в ходе изучения основ специальных дисциплин формируется терминологическая база для общения в административно-правовой сфере (рапорт, объяснительная, заявление, анкета, подпись, утвердить, заявить, заполнить, проживать, находиться, текущий, в наличии, на основании).

Уже на данном этапе иностранные слушатели знакомятся с языковыми особенностями официально-делового стиля, среди которых различные типы стилистических синонимов (жить – проживать, учиться – обучаться, город – населенный пункт, человек – лицо, университет – образовательная организация) и др.

В течение первого семестра первого года обучения иностранные слушатели, параллельно с языковой подготовкой, изучают дисциплину «Русский язык в деловой документации». С учетом объема полученных на подготовительном курсе знаний на данном этапе основное внимание уделяется изучению языковых и стилистических особенностей официально-делового стиля речи: лексических, морфологических, синтаксических. Конечной целью курса является переход от копирования шаблонов, образцов документов к навыкам составления и редактирования деловых документов, овладению формулами делового речевого этикета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кулагин Н.И., Петрова А.Н., Савельев А.К. Делопроизводство и документирование. Устная и письменная речь следователя: учебное пособие. Волгоград : ВА МВД России, 2005.

УДК 378.14

*Л. Ю. Веретенкина, кандидат
филологических наук, доцент ФГБОУ ВО
«Пензенский государственный
университет»*

ОБ ИЗУЧЕНИИ НОРМ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАННЫМИ МАГИСТРАНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

Важной задачей в процессе подготовки иностранных магистров-филологов по направлению 032700.68 «Филология» (профиль «Русский язык как иностранный») является формирование профессиональных компетенций в различных видах филологической деятельности: научно-

исследовательской, педагогической, переводческой, редакторской, экспертной, проектной и организационно-управленческой. Профессиональная деятельность магистров осуществляется в области филологии и гуманитарного знания, языковой, межличностной и межкультурной коммуникации, образования, культуры и управления.

Одной из дисциплин магистерской программы по направлению 032700.68 «Филология», обеспечивающих профессиональную подготовку филологов, является учебная дисциплина «Актуальные проблемы современной русской ортологии». Курс входит в число дисциплин вариативной (профильной) части профессионального цикла М.2 магистерской программы и рассчитан на 36 аудиторных часов (практические занятия).

Изучение данной дисциплины в магистратуре базируется на знаниях, умениях и навыках, приобретенных иностранными студентами-бакалаврами при изучении таких дисциплин, как «Практический курс русского языка», «Русский язык и культура речи», «Стилистика русского языка», «Современный русский литературный язык». Курс ортологии предваряет собой изучение следующих дисциплин: «Грамматическая семантика и прагматика», «Практикум по функциональной стилистике», «Лингвистический анализ текста».

В настоящее время ортология рассматривается как часть науки о культуре речи, объектом которой является языковая норма. По мнению А.Г. Жуковой, представление культуры речи в обучении может быть реализовано двумя способами: 1) в пределах одного курса, 2) в цикле учебных дисциплин, объединенных общей задачей – задачей формирования у студентов профессионально-значимых умений и навыков, связанных с культурой общения. Дисциплина «Ортология», с одной стороны, представляет собой нормативный аспект культуры речи, с другой стороны, входит в «культуроречевой» цикл дисциплин, обучающих культуре общения [1].

В процессе изучения дисциплины студенты-иностранцы узнают, что ортология – это не список правильных и неправильных произношений или написаний отдельных звуков, слов, словосочетаний, предложений, а наука о нормативной речи как системном объекте со сложной многоуровневой организацией. Магистранты получают представление о языковых вариантах и уместности выбора, у них формируется понимание, что в конкретной ситуации общения на русском языке возможно предпочтение одного из предоставляемых языком вариантов, подходящего для определенной коммуникативной ситуации.

В ходе изучения дисциплины «Актуальные проблемы современной русской ортологии» студенты-магистранты должны:

1) знать основное содержание понятий «норма», «кодификация», «узус», «функциональный стиль», особенности функционирования в

нормативном аспекте единиц различных уровней языка и различных планов речи, основные ортологические словари и справочники;

2) уметь анализировать варианты единицы языка и осуществлять выбор нужной единицы в зависимости от целей и условий коммуникации, строить письменный или устный текст на русском языке с учетом ситуации общения и норм русского языка, применять русский язык как средство получения знаний, а также как инструмент при решении ситуаций, возникающих в сфере профессиональной деятельности, использовать основные средства русского языка в соответствии с поставленными целями общения;

3) владеть нормами русского литературного языка и применять их в речи, владеть этикетными нормами общения в соответствии с ситуациями общения, письменными жанрами официально-делового стиля, навыками работы с нормативными словарями русского языка.

Дисциплина «Актуальные проблемы современной русской ортологии» включает шесть тем, наиболее важных для иностранных студентов с точки зрения обучения устной и письменной коммуникации с учетом ситуации и целей общения. Перечислим эти темы: 1. Современная русская ортология. 2. Нормы современного русского языка. 3. Орфоэпические нормы современного русского языка. 4. Морфологические нормы современного русского языка. 5. Словообразовательные нормы современного русского языка. 4. Лексические нормы современного русского языка. 5. Синтаксические нормы современного русского языка. 6. Ортологические словари и справочники.

Каждая тема содержит необходимые теоретические сведения и практические задания, направленные на формирование соответствующих навыков и умений. Так, тема «Лексические нормы современного русского языка» посвящена основным правилам соблюдения лексических норм – важнейшего условия правильной, точной и выразительной речи. Тема охватывает такие важные аспекты, как точность словоупотребления, лексическая сочетаемость, выразительность и уместность словоупотребления.

Особое внимание на практических занятиях необходимо уделить близким по звучанию однокоренным и неоднокоренным словам, многозначным словам, иностранным словам, которые сосуществуют в языке с исконно русскими словами, но не тождественны им по значению. С помощью упражнений отрабатывается достаточно трудный для студентов-иностранцев материал – особенности лексической сочетаемости, а также слова, словосочетания, устойчивые обороты, способствующие выразительности русской речи (синонимы, антонимы, фразеологизмы, пословицы и поговорки).

В ходе освоения дисциплины при проведении аудиторных занятий используются разнообразные активные и интерактивные формы изучения материала, приведем некоторые из них:

- работа со словарями и справочной литературой (например, пользуясь словарем, выпишите определения понятий «ортология», «литературный язык», «норма», «кодификация», «узус»);
- выполнение тренировочных упражнений, тестовых заданий;
- разбор конкретных речевых ситуаций, тестов;
- подготовка презентаций (например, на темы «Морфологические нормы имени числительного», «Словообразовательные модели имен прилагательных»);
- конспектирование, составление тезисов учебного материала (например, подготовьте тезисы научной статьи А.Г. Жуковой «Ортология в аспекте междисциплинарных связей»);
- написание творческих работ на проблемные темы (например, «Нужны ли русскому языку заимствования?»);
- подготовка докладов с компьютерной презентацией (подготовьте сообщение на тему «Языковая личность и ее типы», используйте научную статью К.Ф. Седова «Речевое поведение и типы языковой личности»);
- выполнение аннотирования / рецензирования с компьютерной презентацией (например, подготовьте аннотацию книги Л.А. Введенской «Русский язык и культура речи», 2011);
- работа с учебными пособиями в сети Интернет (например, подготовьте сообщение на тему «Культура речи делового общения и ее слагаемые, используйте материалы учебного пособия М.В. Колтуновой «Язык и деловое общение. Нормы. Риторика. Этикет» (www.bibliotecar.ru));
- работа со словарями (подготовьте сообщение о «Словаре паронимов русского языка» по плану: краткая информация об авторе словаря, назначение словаря, структура словарной статьи, словарные пометы и др.).

Работа с нормативными словарями – важная часть занятий по ортологии. Магистранты знакомятся с различными словарями русского языка, под руководством преподавателя узнают их назначение, нормативные пометы, учатся использовать словари в практической работе.

Изучая орфоэпические нормы русского языка, студенты работают с орфоэпическими словарями, в которых закреплены нормы произношения и ударения. Например, «Орфоэпический словарь» Б.А. Зильберта содержит около 40 000 слов современного русского языка с указанием образования грамматических форм и особенностей произношения [2].

Представляя «Орфоэпический словарь», преподаватель отмечает, что в него включены слова, произношение которых не может быть однозначно установлено на основании их письменного облика, а также слова,

имеющие подвижное ударение в грамматических формах или испытывающие колебание ударения в отдельных формах.

Студенты узнают, что в словаре введена шкала нормативности: некоторые варианты рассматриваются как равноправные, в других случаях один из вариантов признается основным, а другой допустимым. В словаре также даются пометы, указывающие на вариант произношения слова в поэтической и профессиональной речи.

В произносительных пометах отражаются следующие основные явления: смягчение согласных, изменения, происходящие в группах согласных, возможное произношение одного согласного звука (твердого или мягкого) на месте двух одинаковых букв, твердое произношение согласных, отсутствие редукции в словах иноязычного происхождения и др.

Важное место в освоении учебной дисциплины отводится организации самостоятельной работы магистрантов (108 часов), которая подразумевает работу под руководством преподавателя (консультации, помощь в подготовке презентаций, проверка выполнения тренировочных упражнений, творческих и тестовых работ и др.) и индивидуальную работу студентов, выполняемую в компьютерном классе с выходом в Интернет.

Можно привести некоторые интернет-ресурсы, материалы которых студенты могут использовать при подготовке к занятиям. Портал «Грамота.Ру» (<http://www.gramota.ru>), портал «Культура русской речи» (<http://grammar.ru>) содержат справочно-информационные материалы по русскому языку и культуре речи, публикации журналов «Русская речь», «Мир русского слова», словари трудностей русского языка.

Энциклопедия «Русский язык» (<http://russkiyyazik.ru>) помогает в работе над лингвистическими терминами. Электронные версии русских словарей (толковые словари, орфографический словарь, семантический словарь, словари иностранных слов) размещены на сайте «Русские словари» (<http://www.slovari.ru>).

Организация аудиторной и самостоятельной работы иностранных студентов направлена на формирование умения квалифицировать языковые единицы как нормативные или ненормативные, выделять и исправлять орфоэпические, лексические, морфологические, синтаксические ошибки, а также строить речевое произведение в указанном нормативном аспекте и речевой ситуации.

Таким образом, изучение дисциплины «Актуальные проблемы современной русской ортологии» нацелено на повышение уровня коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов, формирование у них навыков и умений, позволяющих правильно использовать языковые средства в различных ситуациях общения в соответствии с нормами современного русского литературного языка, так как только адекватное речевое поведение в условиях неродной языковой

среды позволяет иностранцу быть понятым и чувствовать себя спокойно в реальных коммуникативных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жукова А.Г. Ортология в аспекте междисциплинарных связей // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Гуманитарное образование в Сибири. Проблемы и перспективы» (28-29 января 2000 года) [Электронный ресурс] URL: <http://gf.nsu.ru/humanity2000>. (Дата обращения 10.04 20116)
2. Зильберт Б.А. Орфоэпический словарь. М. : Мир книги, 2004.

УДК 808.2

Н.В. Виноградова, старший научный сотрудник, доцент, ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Текст – это продукт речевой деятельности. Текст является образцом того, как функционирует язык, поэтому при коммуникативном подходе он является исходной и конечной единицей обучения.

Как же отбирать тексты в учебных целях? Безусловно, нельзя обойтись без учебных текстов, цель которых введение лексики, грамматики, и без дополнительных текстов, составленных авторами учебников. Чем элементарнее знание языка, тем проще должен быть текст и тем больше может быть учебных текстов – этого избежать нельзя.

В то же время можно и нужно вводить в учебный процесс и реальные, аутентичные тексты¹ для чтения.

Аутентичные тексты – это тексты, созданные носителями языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения для целей коммуникаций [1].

Среди недочётов работы с текстом известные методисты А.А.Акишина и О.Е.Каган отмечают использование только текстов учебника, когда преподаватель не включает «живой поток текстов» (информацию газет, радио, телевидения). «Язык перестаёт восприниматься как средство передачи мысли и информации, превращается в набор правил и схем» [2].

¹ В статье в качестве иллюстративного материала использованы рисунки и фотографии, размещённые на страницах сайтов Gismeteo.ru и Google.ru (в разделе «Картинки»).

К сожалению, достаточно часто учебные тексты бывают не познавательны, так как подбираются для раскрытия грамматического явления, а не содержания. К тому же, учебные тексты быстро устаревают информационно.

Аутентичные тексты, по наблюдениям методистов и преподавателей-практиков, всегда вызывают большой интерес у студентов и способствуют усилению мотивации к учебной деятельности. Аутентичные тексты используются на различных этапах обучения для повышения заинтересованности при чтении и аудировании. У обучаемых растёт уровень самооценки, желание продолжать изучение русского языка, кроме того, аутентичные тексты дают возможность учёта интересов студентов. Использование таких текстов формирует умение чтения с общим охватом содержания, развивает языковую догадку.

Можно ли использовать аутентичные тексты на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному? Каким требованиям они должны отвечать? Мы считаем, что на начальном этапе обучения могут и должны использоваться короткие тексты информационного типа (программа, план, объявление и т. п.) и побудительного типа (реклама). Тексты должны соответствовать уровню владения русским языком, чтобы студенты не переводили каждое слово, что может выработать неприязнь к чтению, а иногда и к изучаемому языку.

Что касается адаптации подобных текстов, то нам кажется, что аутентичные тексты для начального этапа слишком коротки для того, чтобы перефразировать какие-либо предложения, заменять слова. В этом случае они просто превратятся из аутентичных в учебные тексты. В таких текстах возможно лишь сокращение избыточной информации (например, в прогнозе погоды исключение информации об уровне атмосферного давления или о времени восхода и захода)².

Таким образом, главными требованиями к аутентичным текстам на начальном этапе обучения являются: 1) тематика, соответствующая начальному этапу; 2) небольшой объём; 3) не более двух-трех незнакомых слов, значение которых может быть понято из контекста.

Каковы жанры аутентичных текстов, используемых на начальном этапе?

² В приведённых ниже примерах сохранены оригинальная орфография и пунктуация. Некоторые тексты сокращены в учебных целях.

1) Прогноз погоды.

Пн 25.01		Пасмурно, небольшой снег	-19		Малооблачно	-21
Вт 26.01		Ясно	-27		Пасмурно	-19
Ср 27.01		Пасмурно, небольшой снег	-18		Пасмурно	-14
Чт 28.01		Ясно	-19		Ясно	-13
Пт 29.01		Ясно	-15		Малооблачно, небольшой снег	-8
Сб 30.01		Малооблачно, небольшой снег	-9		Ясно	-5
Вс 31.01		Ясно	-9		Ясно	-8

2) Объявления с предложениями работы.

Бесплатный звонок 8(800) 555 555



Повар-универсал



Официанты

Повар-кондитер



Горничная в отель



Грузчики, дворники,
уборщики

РАБОТА в отеле в магазине в ресторане

3) Объявления о продаже квартир, домов.

<p>ДОМ У ПАРКА м.Речной вокзал от 110 000 руб/м² 495 241 11 1 ПАРКИНГ В ПОДАРОК</p>	
--	--

4) Реклама лекарственных средств.

С Новым годом поздравляем!
Пусть добро приходит в дом,
Жить без гриппа и простуды
Всем желает **Гриппферон!**

5) Реклама туристических компаний.

Провинция Хубей – Китай, который Вы не знали!
Рынок Дэнсу
Речные круизы
Мост через Янцзы
Горы Удана
Китайская кухня
Мы рады предложить Вам **ЛУЧШИЕ ЦЕНЫ!**

6) Телепрограммы.

СТС 22.00 «Ёлки-3»
Премьера. Комедия.
В главных ролях: Иван Ургант, Сергей Светлаков,
Гоша Куценко, Константин Хабенский и др. Россия. 2013 г.

7) Афиша.

Концерт
Борис Гребенщиков
Рок, **выбор редакции**
Клуб 16 тонн, сб. 23 января, 20:00

Спектакль
Пн. 18 января, 19:00
Три товарища Эрих Мария Ремарк
Постановка: Современник
Режиссер: Галина Волчек
В ролях: Александр Хованский, Сергей Юшкевич,
Сергей Гирич, Чулпан Хаматова,
3 часа 45 минут, 1 антракт

8) Объявления типа «куплю-продам».

Библиотеку домашнюю, современные
и антикварные книги куплю
999 – 00 – 6

9) Реклама учебного заведения.

Московский социально педагогический институт
ПОДГОТОВКА К ЕГЭ
Дисциплины: литература, русский язык, история
Срок обучения: 1,5 месяца
Начало занятий: 1.10, 15.11, 15.01
Время занятий: 18.00–21.00, в выходные: 10.00–13.00
Адрес: м. Юго-Западная, просп. Вернадского д. 99

Здесь перечислены лишь некоторые, наиболее часто встречающиеся образцы текстов, которые помогут преподавателю сделать урок интересным, особенно если они сопровождаются наглядными материалами.

Какие типы заданий можно использовать для работы с аутентичными текстами на начальном этапе?

Задание 1. Учащиеся читают вместе с преподавателем одно из объявлений о продаже квартир или домов. Преподаватель обращает внимание на значение некоторых аббревиатур, например, «м.» – метро, «кв.м.» – квадратный метр, «тыс.» – тысяча, «руб.» – рублей и т. п.

Учащиеся обсуждают вместе с преподавателем достоинства и недостатки данного предложения («далеко от центра города», «рядом нет метро», «дом около парка», «дом на берегу реки», «цена квартир высокая», «цена квартир не очень высокая» и т. п.).

Затем учащиеся получают целый ряд подобных объявлений о продаже квартир в новых домах в центре Москвы, на её окраинах, в «новой Москве». Учащиеся должны прочитать объявления, понять их, определить, пользуясь картой Москвы и схемой метро, местоположение домов и подобрать подходящее предложение для молодой семьи в зависимости от разных факторов (наличие или отсутствие в семье детей, уровень заработной платы, наличие в семье автотранспорта и т. д.). Задание может выполняться в небольших группах.

Задание 2. Учащиеся читают вместе с преподавателем прогноз погоды на неделю и выбирают, в зависимости от погоды подходящий день для пешей прогулки по центру, посещения музея, поездки за город и т.д.

Задание 3. Работа в парах. Учащиеся получают тексты о возможностях проведения досуга в Москве (киноафиши, театральные афиши, информация о концертах, спортивных соревнованиях и т.п.).

Каждый из участников диалога играет какую-то роль: киномана, телемана, фаната определенного вида спорта, любителя театра. Он должен постараться уговорить своего партнёра пойти вместе с ним в театр или на стадион. Количество реплик в диалоге ограничено.

Задание 4. Работа в парах. Ваш друг заболел. Используя рекламу лекарственных препаратов, посоветуйте ему, чем лечиться.

Задание 5. Прочитайте объявление о купле-продаже каких-либо предметов. 1) Скажите, какое предложение вас заинтересовало, что вы хотели бы купить. 2) Вы хотите продать кое-что из старых вещей. Составьте объявление для газеты.

Задание 6. Газета «Metro» предлагает читателям несколько интересных рубрик. Каждый желающий может публично извиниться перед кем-либо, признаться в любви, рассказать о своем закадычном друге и т. д. Материалы этих публикаций, которые, безусловно, являются аутентичными текстами, могут быть использованы на уроке русского языка как иностранного на начальном этапе.

Например, в одном из номеров газеты «Metro» было опубликовано следующее извинение:

«Прости, Виталик! Но сколько можно работать?»

Отдыхать тоже иногда нужно. Приглашаю погулять! Марья»

Этот простой текст может послужить стимулом для разговора о том, какие отношения между молодыми людьми, за что извиняется девушка, простит ли её молодой человек. Затем каждый участник может попробовать написать публичное извинение для газеты.

Задание 7. Интересен следующий аутентичный текст с использованием наглядности в виде символических значков. Несмотря на небольшой объём, он легко может быть понят, именно благодаря этой наглядности. Этот текст может послужить для учеников моделью для написания своего объявления о желании снять квартиру с указанием определенных требований и собственной характеристики.



Задание 8. Недавно в московском транспорте появилась интересная реклама проекта профессиональной ориентации детей. Эта реклама может быть использована в учебном процессе для тренировки форм творительного падежа с глаголом «стать (кем?)» и предложного падежа с глаголом «работать (где?)».



«Требуется режиссер от 4 до 14 лет»

«Требуется оператор от 4 до 14 лет»

«Требуется гример от 4 до 14 лет»

«Требуется топ-менеджер от 4 до 14 лет»

В качестве примера учебника, формирующего коммуникативную компетенцию учащегося на почти целиком аутентичном материале можно назвать учебник А.Л. Бердичевского и А.В. Голубевой «Контакты» [3]. Авторы привлекают широкий спектр текстов различных жанров: формуляры, карты, планы, схемы, билеты, расписания, афиши, визитки, личные документы, проспекты турфирм, информационные сайты о городах, странах, музыкальных группах, кинофильмах и др. Таким образом, мы видим, что аутентичные тексты могут использоваться с самого начала обучения русскому языку как иностранному. Работа с ними, как правило, приносит хорошие результаты. В качестве источников таких текстов можно использовать разделы объявлений в любых журналах и газетах, бесплатные газеты объявлений «Работа», «Учёба» и др., материалы Интернета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Акишина А.А., Каган О.Е., Учимся учить. М., 2005.
3. Бердичевский А.Л., Голубева А.В., Контакты. Спб., 2014.

УДК 811.161.1'243:378

*Е.А. Волкова, кандидат педагогических наук доцент НижГМА «Нижегородская государственная медицинская академия»,
Л.С. Барышева, преподаватель НижГМА «Нижегородская государственная медицинская академия»*

ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В настоящее время, когда приток иностранных студентов в высшую школу России достаточно высок, очень важны процессы оптимизации обучения русскому языку как иностранному. Многие ученые, в числе которых М.Н. Берулава, Л.П. Мухаммад, А.А. Полякова, В.Л. Скалкин, Г.Ф. Федорец, связывают возможность оптимизации обучения с разработкой и использованием интегративных моделей обучения.

Понятие интегративное обучение предполагает «объединение и структурирование ранее неупорядоченных явлений, ... упорядоченное функционирование частей целого» [3; 131].

Разработанная нами и применяемая на практике интегративная модель обучения иностранных студентов-медиков языку специальности отражает объединение в структуре целого как задач по формированию профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-медиков, так и пути решения этих задач.

Актуальность интеграции в образовании (и в обучении в частности) определена тем, что одна из ключевых задач образования состоит в формировании у обучаемых целостной картины мира, тогда как реальный учебный процесс построен преимущественно на узкопредметной, дисциплинарной основе – в результате у студентов не формируются навыки применять полученные знания в быстро меняющемся мире. Поэтому при интегративном обучении иностранцев-медиков языку специальности мы формируем интегративное пространство обучения – преподаватель РКИ актуализирует профессиональную компетенцию

учащегося (использует межпредметные связи), формирует культуру речи иностранца, обучает диалогу культур, развивает когнитивные способности.

Создание интегративных лингводидактических систем должно строиться как «в соответствии с достижениями коммуникативной лингвистики, так и с достижениями иных, смежных (и не только смежных) с лингводидактикой, наук» [5; 3], [1; 93].

В процессе интегративного обучения большую роль играет взаимодействие компонентов методической системы. Данное взаимодействие рассматривается А.В. Гвоздевой с четырех позиций [2]:

- с психологической, принимая во внимание индивидуализацию обучения через учет различий в индивидуальных свойствах обучающихся;
- с педагогической, имея в виду создание педагогической системы, основанной на интеграции;
- с дидактической, рассматривая изменение предметного содержания, а также создание оптимальных условий для развития субъектности каждого студента;
- с социальной, т. е. формирование у личности тех качеств и черт, которые позволяют успешно адаптироваться в обществе.

Далее мы предлагаем описание разработанной нами интегративной модели обучения иностранных студентов-медиков метаязыку оториноларингологии (результаты исследования активно применяются при обучении языкам других медицинских специальностей).

Целью обучения является формирование профессионально-коммуникативной компетенции студентов-медиков в рамках различных коммуникативных ситуаций: ЛОР-врач – пациент (сбор анамнеза и запись в истории болезни, осмотр пациента, назначение лечения, беседа с пациентами с целью выявления изменения их состояния и динамики лечения); беседа специалистов (обсуждение диагноза и назначенного лечения); беседа со средним медицинским персоналом (объяснение врачебных назначений, указания по их выполнению); выступление на врачебной конференции. В результате реализации интегративной модели обучения студент-иностранец должен успешно решать средствами русского языка задачи в учебно-научной сфере общения, пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения. Профессионально-коммуникативную компетенцию можно считать сформированной, если студент успешно решает задачи взаимодействия с носителями русского языка в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка.

При разработке интегративной модели обучения метаязыку оториноларингологии решались следующие задачи:

- формирование знаний о метаязыке оториноларингологии;
- формирование лексических навыков;
- формирование речевых умений;
- развитие основных механизмов речевой деятельности.

В основе обучения лежит необходимость формирования знаний о метаязыке оториноларингологии. Под метаязыком мы понимаем «язык для описания логико-понятийных систем». Медицина как область знания тесно связана с человеческим бытием, поэтому метаязык оториноларингологии включает в себя как термины, так и его эквиваленты – общеупотребительные и стилистически сниженные лексические единицы русского языка.

Новизна нашего подхода состоит в том, что на первый план выходит не столько обучение терминам, которыми студент овладевает на теоретических занятиях по оториноларингологии, а «живому слову» (нейтральной и разговорной лексике, синонимичной терминам метаязыка оториноларингологии), без которого иностранец не сможет правильно или в полном объеме понять жалобы пациентов, а следовательно, возникнут трудности в постановке диагноза и назначении необходимого лечения.

Метаязык оториноларингологии тесно связан с метаязыком медицины – он включает в себя общемедицинскую терминологию. Поэтому мы активно используем эти внутрипредметные связи – поскольку общемедицинским терминам и терминам метаязыка оториноларингологии характерна однотипность структуры и один и тот же источник образования (латинские корни), мы обучению новым терминам оториноларингологии отводим лишь незначительную часть аудиторного времени. Основной акцент сделан как на обучении профессиональной речи, так и на восприятии речи пациента.

Принятое в работе широкое понимание «метаязыка» дает нам возможность выделять в составе метаязыка оториноларингологии следующие пласты лексики: термины; общеупотребительные слова; стилистически сниженную лексику (разговорные и просторечные эквиваленты термина).

Знание терминов и их функционально-стилистических эквивалентов позволяет преподавателю показать иностранным студентам полную номинацию понятия, т. е. описание понятия всеми соответствующими лексическими единицами русского языка. Так, названию заболевания ринит соответствуют также лексемы: насморк (нейтр.) – слизь (разг.) – сопли (прост.).

Однако с позиций культуры речи преподаватель акцентирует внимание студента на нейтральном слове (слове без стилистической окраски) – при знакомстве с новой лексикой русского языка иностранный студент должен овладевать нормами устного и письменного литературного языка, что обеспечит правильность его речи. Таким образом, на данном этапе обучения мы реализуем межпредметные связи нашей интегративной модели – формируем как профессионально-коммуникативную компетенцию иностранного студента, так и его культуру речи в зависимости от ситуации общения. В своей речи в зависимости от

ситуации и участников коммуникативного акта студент должен автоматически использовать либо необходимый термин (в общении с коллегами), либо нейтральное общеупотребительное слово, синонимичное соответствующему термину в разговоре с пациентом, что отражает такие коммуникативные качества хорошей речи, как уместность и доступность.

Обучение по предложенной в работе интегративной модели позволяет осуществлять «диалог культур» – как в узком, так и в широком понимании смысла этого понятия. Так, диалогом культур профессор Е.И. Пассов считает процесс взаимодействия двух индивидуальностей, двух менталитетов; процесс, в результате которого проявляется, укрепляется (или разрушается и исчезает) взаимопонимание. Для того чтобы этот процесс осуществлялся, человек должен знать определенную систему фактов иностранной культуры. В образовательном процессе диалог культур он рассматривает как деятельность: ее предметом являются факты культуры, продуктом – интерпретация фактов культуры, целью – взаимопонимание, а средством – иноязычное образование [7].

Обучая иностранных студентов стилистическим вариантам термина, мы «погружаем» студента в культуру нашего народа (язык, как известно, является составляющей культуры). Во время практики иностранный студент общается с людьми различного возраста и социального положения – употребление больным того или иного нейтрального или стилистически сниженного слова вместо термина, называющего его недуг, заставляет иностранца с целью взаимопонимания интерпретировать факты иной культуры.

Если «диалог культур» понимать в узком смысле этого слова – как процесс взаимодействия двух индивидуальностей [7], то коммуникативную ситуацию ЛОР-врач – пациент можно рассматривать как диалог носителей разных языковых стилей – профессионального и разговорного, и следовательно, как диалог профессионального и быденного сознания.

Рассмотрим подробнее следующую задачу обучения иностранных студентов метаязыку оториноларингологии – формирование лексических навыков. В результате реализации интегративной модели обучения иностранный студент должен научиться выбирать необходимую лексическую единицу адекватно замыслу в продуктивной речи и воспринимать и ассоциировать ее со значением в рецептивной речи [1; 133].

Е.И. Пассов выделяет шесть стадий формирования лексических навыков [6; 141]: восприятие слова в процессе его функционирования (создается звуковой образ слова); осознание значения слова; имитация слова в изолированном виде или контексте предложения; обозначение, направленное на самостоятельное называние объектов, определяемых

словом; комбинирование (слово вступает в новые связи); употребление слова в разных контекстах.

Следует отметить, что формирование лексических навыков невозможно без параллельного развития речевых умений. Обучение метаязыку оториноларингологии по разработанной нами интегративной модели дает возможность эти два вида учебной деятельности объединять.

Студентам предлагается большое количество коммуникативно-речевых упражнений, направленных на активизацию лексических навыков и развитие речевых умений. Такие упражнения воссоздают ситуации профессионального общения, позволяя студенту вступать в диалог с «пациентом», выступать с докладом на конференции, обсуждать сложные случаи с заведующим отделением и т.п. Игровые задания позволяют преодолеть психологический и языковой барьер, развернуть на уроке как можно больше «сценариев» возможных профессионально-коммуникативных ситуаций.

Интегративная модель обучения позволяет осуществлять межпредметные связи: связь профессионального цикла «оториноларингологии» и практического курса РКИ – обучение метаязыку оториноларингологии (преподаватель-предметник и преподаватель РКИ работают в «связке»). Предметник формирует профессиональную компетенцию студента-медика, а преподаватель РКИ – профессионально-коммуникативную (на занятиях для обучения студента профессиональному общению создаются условия учебно-профессиональной деятельности).

Еще одной важной задачей обучения метаязыку оториноларингологии является развитие основных механизмов речевой деятельности – памяти и осмысления. В структуре памяти выделяют несколько уровней: оперативную, кратковременную и долговременную память. Мы включили в комплекс упражнений задания, направленные на развитие оперативной и долговременной памяти. Объем кратковременной памяти сильно ограничен. Увеличение этого объема возможно, если активизируется информация из долговременной памяти. Поэтому при введении новых единиц лексико-семантической парадигмы метаязыка оториноларингологии на занятиях РКИ мы опираемся на ранее изученный материал.

Для активизации запоминания лексических единиц метаязыка оториноларингологии используются различные средства и способы работы с лингвистическим материалом, например, организация термина и его функционально-стилистических эквивалентов в словаре синонимов по принципу тезаурусного описания лексических единиц; создание учебных ситуаций общения, максимально приближенных к реальной ситуации общения иностранного студента-практиканта с пациентами и медперсоналом.

Последний способ В.Г. Костомаров и О.Д. Максимова считают наиболее эффективным – изучение новой лексики должно быть мотивировано потребностями обучаемых – под влиянием речевой потребности в памяти образуется «ловушка» для слова, и, когда слово подсказывается (собеседником, ситуацией и т. д.), «ловушка захлопывается, и слово прочно запечатлевается» [4; 88].

В процессе осмысления можно выделить два компонента – установление смысловых связей (в процессе говорения и письма) и воссоздание смысловых связей (при слушании и чтении). Эти два взаимосвязанных психических процесса в структуре нашего обучения формируются тоже двумя типами упражнений. Назначение одних – установление смысловых связей между термином и компонентами его лексико-семантической парадигмы. Эти упражнения обучают дублетам термина и лексической паре «термин – нейтральное общеупотребительное слово» для пополнения активного лексического запаса иностранных студентов. С другими лексемами (стилистически сниженными эквивалентами термина) студенты знакомятся по разработанным словарям с целью создания пассивного запаса лексики. Владея полной номинацией соответствующих понятий, студент, в зависимости от ситуации общения выбирает нужное слово (термин, его дублет или общеупотребительное слово-синоним).

Другой тип упражнений формирует навыки воссоздания смысловых связей. Выслушивая жалобы пациентов, которые в речи употребляют не термины, а их нейтральные или стилистически сниженные эквиваленты, студент воссоздает смысловые связи (при условии, что он владеет лексико-семантической парадигмой) и понимает смысл высказывания.

Учитывая цель и задачи обучения метаязыку оториноларингологии, при разработке модели обучения мы интегрировали общедидактические и частнометодические принципы, методы и приемы обучения.

Процесс обучения иностранных студентов метаязыку оториноларингологии на основе разработанной нами интегративной модели был оснащен необходимыми средствами обучения. К ним относятся: комплекс языковых, условно-речевых и коммуникативно-речевых упражнений, словарь лексико-семантических парадигм терминов метаязыка оториноларингологии, алфавитный словник терминов и синонимичных им функционально-стилистических эквивалентов, видеоматериалы (телевизионные рекламы препаратов простудных заболеваний), аудиозаписи (записанные реальные диалоги ЛОР-врача и пациентов областной больницы).

Итак, в разработанной модели обучения метаязыку оториноларингологии интеграция осуществляется на различных уровнях:

1. внутрипредметный уровень:

– обучение метаязыку оториноларингологии опирается на владение общемедицинской терминологией (метаязыком медицины);

– формирование языковых навыков происходит параллельно с развитием речевых умений;

2. межпредметный уровень: связь профессионального цикла «оториноларингологии» и практического курса РКИ (обучение профессиональному общению в данной области), преподаватель-предметник и преподаватель РКИ работают в «связке», формируя профессионально-коммуникативную компетенцию иностранца-медика;

3. лингвокультурологический уровень:

– обучение метаязыку оториноларингологии и культуре русской речи;

– освоение метаязыка оториноларингологии и диалог культур;

4. когнитивный уровень: обучение метаязыку оториноларингологии и развитие когнитивных способностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. СПб : «Златоуст», 1999. С. 472.

2. Гвоздева А.В. Методологические и технологические аспекты интегративно-дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам в ВУЗе // Ученые записки Курского государственного университета. 2008. Электронный научный журнал // <http://www.scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=8>.

3. Еникеев М.И. Энциклопедия. Общая и социальная психология / М.И. Еникеев. М. : Изд-во ПРИОР, 2002. С. 560.

4. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. Изд. 3-е, перераб. и доп. М. : Русский язык, 1984. С. 154.

5. Мухаммад Л. П.. Интегративная модель обучения рецептивным видам речевой деятельности студентов-нефилологов (Начальный и средний этапы обучения): автореферат. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л.П. Мухаммад. М., 2003. С. 24.

6. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. М. : Русский язык, 1977. С. 216.

7. Пассов Е.И. Диалог культур: социальные и образовательные аспекты / Е.И. Пассов // Мир русского слова. 2001. № 2. С. 54–59.

УДК 372.65

Л.Г. Голяшова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
КАК ПОКАЗАТЕЛЯ КАТЕГОРИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КАФЕДРЫ РУССКОГО
ЯЗЫКА САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО УНИВЕРСИТЕТА МВД
РОССИИ**

В настоящее время экономическая и культурная ситуации вынуждают человека уметь сосуществовать в общем жизненном пространстве, быть способным строить взаимовыгодный диалог со всеми субъектами этого общего жизненного пространства. Умение наводить гуманитарные межкультурные мосты между представителями различных профессий, культур и стран приобретает все большую ценность. Общению в межкультурных ситуациях, даже в случае если его участники владеют «общим» языком», всегда присущи конфликты между чужим и своим, между знанием и незнанием, между готовностью понять и предубеждением. Разрешение этих противоречий возможно при формировании у человека способности к межкультурной коммуникации. Историю исследований, связанных с социальностью языка и характером его взаимодействия с внеязыковой действительностью, можно проследить от античных до новейших времен. Следует отметить, что становление и развитие лингвострановедения сыграло важную роль как в методике преподавания русского языка как иностранного, так и в методике преподавания иностранных языков. Благодаря лингвострановедению произошло качественное изменение содержания учебных материалов по иностранному языку (приоритет разговорной практики). Лингвострановедческий подход к изучению языка позволил развернуть широкое научное описание отражения национальной культуры в языковых единицах и создать новые типы и жанры практических материалов для преподавания языка. Использование лингвострановедения как приема включения сведений о стране изучаемого языка в процесс обучения иностранному языку значительно расширяет знания обучаемых о стране изучаемого языка.

На современном этапе развития лингвострановедения продолжается определение места и целей лингвострановедения как социокультурной дисциплины, которая непосредственно связана с преподаванием иностранного языка или социокультурной составляющей учебного процесса и как этнокультурологической составляющей процесса изучения иностранного языка. В наши дни лингвострановедение исследуется также как система выявления национально-специфических особенностей организации и функционирования языка этноса как самостоятельного

феномена культуры. Этот процесс осуществляется в учебных условиях во взаимосвязи: 1) освоения иностранного языка (развитие речевого и культурного опыта); 2) развития межпредметных связей внутри каждой специальности; 3) опыта научной и творческой деятельности; 4) опыт личного общения.

Важную роль в этом играет язык, выступающий единственно возможным инструментом, с помощью которого становится реальностью взаимопонимание и взаимодействие между представителями различных языков и культур. Возрастание необходимости владения иностранным языком в профессиональной деятельности и общении современного специалиста вызвано требованиями времени к вхождению современной цивилизации в эру глобальной информатизации, к качественному изменению потребностей общества, внедрению в жизнь Интернета, новых средств телекоммуникации и тенденциями мирового развития, к расширению международных профессиональных контактов и делового общения специалистов.

Кафедрой русского языка Санкт-Петербургского университета МВД России разработаны рабочие программы по учебным дисциплинам «Иностранный язык (Русский язык как иностранный)», «Русский язык в деловой документации», «Риторика» для факультета подготовки иностранных специалистов, которые отражают современные требования к обучению практическому владению русским языком как иностранным в повседневном общении и в профессиональной сфере – сфере юриспруденции. Разработаны и используются в процессе обучения тесты по чтению и письму на страноведческом материале (история и достопримечательности г. Санкт-Петербурга). Создана и постоянно пополняется фильмотека российских художественных фильмов, обеспеченная методическими рекомендациями по их просмотру.

Целостный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции как показателя категории межкультурной коммуникации предполагает использование коммуникативного потенциала и коммуникативных возможностей всех дисциплин кафедры, которые, в силу их специфики, весьма значительны. Кафедра русского языка Санкт-Петербургского университета МВД России проводит определенную работу в этом направлении. В целях повышения роли межпредметных связей выделены учебные проблемы в межпредметном содержании; постепенно наращиваются объем и широта межпредметных связей; систематическое их использование обеспечивает системность двустороннего и многостороннего характера связей; согласованность в работе преподавателей различных кафедр университета. Методическая секция кафедры русского языка видит перспективы работы в развитии и дальнейшей разработке проблемы укрепления межпредметных связей

кафедр вуза в процессе подготовки иностранных специалистов различных специальностей.

Для реализации цели повышения роли межпредметных связей кафедра русского языка налаживает тесное сотрудничество со специальными кафедрами. Помимо традиционных форм работы (индивидуальное чтение, реферирование текстов по специальности и др.), осуществляются и планируются новые формы совместной деятельности: написание рефератов по проблемам специальных дисциплин, подготовка слушателей к участию в международных научно-практических конференциях, круглых столах, формирование «архива» публикаций о деятельности выпускников нашего вуза за границей и т. д.

Опыт научной и творческой деятельности иностранные слушатели накапливают во время участия в обсуждении тем, связанных со специальностью, получают представление об основных приемах аннотирования и реферирования, социально-административного общения, овладевают основными навыками письма, необходимыми для подготовки публикаций, тезисов и ведения деловой переписки, овладевают основами публичной речи, делают сообщения и доклады (с предварительной подготовкой), умением владения (чтения и понимания) всеми видами литературы профессионального научного, практического, культурологического стилей, выражения различных коммуникативных намерений, эмоций, настроения в процессе профессионального общения. Слушатели участвуют в смотрах-конкурсах на лучшее чтение стихотворений А.С. Пушкина у памятника поэту в Царском Селе, восточной поэзии. Традиционными стали презентации на русском языке стран, родных для наших обучающихся. Слушатели самостоятельно пишут сценарии, готовят мультимедийные материалы и экспозиции этнического содержания. Кафедра русского языка ежегодно организует и проводит Международный фестиваль «Мы разные, но мы вместе!», экскурсии в Эрмитаж, Русский музей, Кунсткамеру, г. Пушкин, Петергоф, обзорную экскурсию по Санкт-Петербургу для первокурсников. Стала традиционной и любимой слушателями «Поэтическая весна в Стрельне», в которой принимают участие и курсанты разных факультетов университета.

Процесс приобретения слушателями личного опыта общения с другой культурой требует создания ситуаций практического использования языка как инструмента межкультурного познания и взаимодействия. Речь не идет об увеличении количества учебных часов, отводимых на изучение иностранного языка в вузе. Важен поиск выхода за пределы аудитории, вуза – организация межкультурного обмена, совместные международные проекты, туризм, переписка и т. д. При этом следует использовать все возможности, которые предоставляют для международного взаимодействия учебная группа, факультет, вуз, регион, Россия и дальнее зарубежье. Большое значение в этом имеют средства

новых информационных технологий. Все это помогает включить в учебный процесс реальный индивидуальный опыт слушателя в общении. Международные лингвострановедческие занятия «Диалог культур – взаимопонимание наций», открытые уроки толерантности, проводимые совместно с администрацией г. Санкт-Петербурга – вот примеры работы в данном направлении.

Осуществление работы по формированию коммуникативной компетенции по всем составляющим учебного процесса качественно отражается на межкультурной коммуникации слушателей, появляется способность строить взаимовыгодный диалог со всеми субъектами общего жизненного пространства, навыки общения в межкультурных ситуациях.

Овладение русским языком как иностранным есть приобщение к новой культуре, новому образу мысли и новым способам формулировки своих мыслей. Это означает, что обучение иностранному языку не может быть эффективным, если оно не реализуется на соответствующем национальном фоне. Особенно важно принимать во внимание такой аспект языка, как лингвострановедение.

В России систему сведений о стране изучаемого языка, с которой учащиеся знакомятся в процессе обучения языку или в связи с изучением языка, обычно называют страноведением, в Германии – культуроведением (Kulturkunde), во французской методической школе принято понятие «язык и цивилизация» (*langue et civilisation*), в английской – *linguacultural studies* – «лингвокультурные исследования», а в американских учебных заведениях существуют курсы «языка и территории» (*lingua geandarea*).

При обучении иностранному языку важен сам факт обращения к национальной культуре, ее проявления в языке и учету этого проявления в практике преподавания. Теория и практика этого направления, соотносимого с основным принципом методики преподавания иностранных языков – коммуникативной направленностью обучения и названного лингвострановедением, были плодотворны для решения задач обучения и развития языковой личности обучающихся.

При изучении иностранного языка, отражающего другую культуру, выход за пределы собственных национально-культурных правил общения определяется уровнем знакомства с определенными правилами в другой культуре. Нарушение межкультурной коммуникации связано с национально-культурной спецификой организации и содержания общения на родном и изучаемых языках. Поэтому выявление, описание и изучение этой специфики должно являться важной составной частью всего процесса описания языка как предмета изучения и должно входить в сам процесс овладения языком как его неотъемлемая часть.

Важное значение в современном поликультурном образовательном пространстве имеет обращение к лингвострановедческим проблемам изучения иностранного языка и культуры. В процессе обучения

иностранному языку элементы страноведения сочетаются с языковыми, которые выступают как средство коммуникации, и как способ ознакомления обучающихся с новой для них действительностью.

При включении национально-культурного компонента в содержание обучения иностранному языку нужны адекватные средства для его усвоения, которыми могут быть аутентичные материалы: литературные и музыкальные произведения, предметы реальной действительности и их иллюстративные изображения, художественные фильмы, приближающие обучающихся к естественной культурологической среде. Сообщение знаний о культуре, истории, реалиях и традициях страны изучаемого языка способствуют воспитанию положительного отношения к иностранному языку и культуре народа-носителя данного языка. С этой целью преподаватели русского языка как иностранного кафедры русского языка Санкт-Петербургского университета МВД России используют на занятиях отрывки из произведений русских писателей и поэтов, просматривают и обсуждают с обучающимися художественные фильмы, устраивают экскурсии в музеи и пригороды Санкт-Петербурга, посещают театры, концерты. Иностранцы слушатели принимают активное участие в праздновании Масленицы, вместе с российскими курсантами отмечают Навруз.

Следовательно, лингвострановедение является составной частью всего процесса преподавания иностранного языка и реализуется не самостоятельно, а во всех формах учебного процесса с учетом целей изучения языка, и обеспечивает коммуникативную компетенцию обучающихся.

Все рассмотренные вопросы отражения культуры страны изучаемого языка в процессе обучения самому языку связаны с реализацией, во-первых, общего принципа взаимосвязи языка и культуры, во-вторых, учета национально-культурной специфики речевого общения представителей определенного этноса, и, в-третьих, с проблемой отбора элементов данной культуры для обеспечения коммуникативной компетенции учащихся, т.е. обеспечением их общения на изучаемом языке с носителями данного языка и данной культуры.

Таким образом, лингвострановедческий подход к обучению русскому языку как иностранному обеспечивает не только более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, но и содержит большие возможности для формирования познавательного интереса обучаемых. Целенаправленная работа кафедры по демонстрации практического функционирования лингвокультурных явлений в коммуникативном поле способствует разностороннему развитию языковой личности слушателей, т. е. их коммуникативной компетенции.

А. Х. Закирьянова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Уральского юридического института МВД России

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Глобализация стала важным аспектом современной мировой системы, одной из наиболее влиятельных сил, определяющих дальнейший ход развития государств. Она затрагивает все области общественной жизни, включая экономику, политику, социальную сферу, культуру, экологию, безопасность. Глобальные процессы происходят в тот период, когда преступность приобретает характер серьезной транснациональной угрозы государственным интересам, а противодействие криминальным проявлениям в условиях одного государства не всегда достаточно эффективно. Обеспечение безопасности – это та сфера, обмен опытом в которой в аспекте глобализации может оказаться необычайно плодотворным. Одной из предпосылок повышения эффективности деятельности правоохранительных органов по борьбе с преступностью и обеспечению защиты прав и свобод граждан каждого государства является юридическое образование. Образование стало своего рода связующим звеном, той точкой, где сходятся преимущества и противоречия, порождаемые современной эпохой, той сферой, которая оказывает непосредственное влияние на мир XXI века.

Глобализация в буквальном смысле открыла национальные границы государств, сделав доступным получение образования в другой стране. Развивая международное сотрудничество, высшие учебные заведения осуществляют обмен учащимися, мотивированными на получение специальных знаний и профессиональных навыков, на возможность развития языковых навыков. В условиях глобализации образовательные организации системы МВД России уже не могут абстрагироваться от интернационализации как мировой тенденции развития. Процесс глобализации мирового сообщества явился фактором трансформации высшего образования в системе МВД России. Выражая стремление к созданию эффективных механизмов взаимодействия в правоохранительной сфере, в мае 2007 года государства – участники Содружества Независимых Государств подписали соответствующее Соглашение. Для выстраивания процесса сотрудничества необходимо найти общий язык. Язык – важнейший фактор единства нации и взаимопонимания между народами. Стабильный интерес к изучению

русского языка, достаточно высокая ориентированность на его изучение сохранилась в большинстве государств, подписавших Соглашение о подготовке кадров для ОВД и внутренних войск государств – участников СНГ.

Для иностранных обучающихся знание русского языка становится ключом к жизненному и профессиональному успеху. В этой связи возникает вопрос о качественном обучении иностранных обучающихся русскому языку с тем, чтобы они могли интегрироваться в российскую образовательную среду, получать профессиональные знания и умения на том же уровне, что и их российские сверстники. Обучение – процесс двусторонний, и поэтому его качество зависит и от дидактического совершенства работы преподавателя, и от отношения обучающихся к занятиям, от уровня их познавательной активности. Одним из высших проявлений педагогического мастерства и культуры преподавателя является умение организовать деятельность обучающихся на занятии так, чтобы на нем царил дух сотрудничества.

Иностранец, изучающий русский язык, должен не только знать, как устроена языковая система, но и практически владеть языком, т. е. знать, как он действует. Дисциплина «Русский язык как иностранный», обладая большим воспитательным потенциалом, вносит свою лепту в воспитание личности будущего специалиста, так как язык является не только средством получения информации в самых разных областях человеческих знаний. Процесс изучения дисциплины в вузе направлен на формирование общекультурных компетенций. Большая ответственность ложится на плечи преподавателя. Методика, используемая преподавателем при обучении дисциплине «Русский язык как иностранный», определяется целями обучения конкретной категории иностранных обучающихся на определенном этапе учебного процесса. Методика преподавания русского языка как иностранного – это теория обучения русскому языку как средству общения, направленному на развитие у иностранных обучающихся способности пользоваться изучаемым языком в качестве средства коммуникации. Поэтому языковые явления изучаются на занятиях по дисциплине в имитирующих ситуациях, приближенных к реальным ситуациям общения. При обучении русскому языку как иностранному используются интерактивные образовательные технологии, позволяющие решить проблему визуализации, наглядности в процессе обучения. Интеграция интерактивных технологий в процесс обучения дисциплине дает обучающимся возможность практиковать речевые навыки на определенном коммуникативно-значимом для них языковом материале. Игровое моделирование и создание проблемных ситуаций морального выбора в учебном процессе будет способствовать принятию правильного решения в тех ситуациях, с которыми иностранный обучающийся встретится в жизни. Ситуативно-имитационные игры и

упражнения предполагают установление обратной связи, обмен чувствами и эмоциями в ходе выражения своего мнения по проблемам, соответствующим интересам обучающихся. Важно, чтобы при организации коммуникативной деятельности на занятии поддерживался оптимальный морально-психологический климат, определенная культура общения.

Немаловажную роль при обучении играет принцип учета родного языка обучающихся, т.е. их внимание акцентируется на явлениях переноса и интерференции, возникающих в результате взаимодействия языковых систем при обучении представителей разных национальностей русскому языку. С этой целью разрабатывается система заданий, нацеленных на снятие языковых трудностей и предупреждение фонетической, грамматической, лексико-семантической интерференции [2; 120–122].

Преподаватель русского языка несет ответственность за поддержание высокого уровня мотивации к изучению русского языка на протяжении всего процесса обучения. Залогом формирования такой мотивации является совершенствование методического обеспечения преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный». Преподаватели разрабатывают коммуникативные задания, тесты для осуществления входного контроля, а также проверки текущих и остаточных знаний, исходя из уровня владения русским языком иностранными обучающимися [1; 71]. В этой связи назрела необходимость в разработке единых стандартов уровня владения языком, где были бы четко определены конечные требования, предъявляемые к результатам освоения дисциплины на каждом этапе.

Ключевым фактором, влияющим на обеспечение высокого качества обучения, выступает взаимосвязь обучения и практики. Процесс овладения иностранным (в нашем случае – русским) языком должен иметь практическую направленность, состоящую в том, что содержание обучения, объем и последовательность подачи языкового материала, виды речевой деятельности, уровень владения языком и т.д. определяются целью общения на языке. Таким образом, по окончании начального этапа обучения русскому языку как иностранному, преподаватель русского языка вуза МВД России, осуществляя профессионально ориентированный подход, должен обучать иностранных обучающихся и юридической коммуникации, т.е. владению официально-деловым стилем речи, чтобы их знания, умения и навыки оказались полезны в их будущей карьере. Это необходимость, обусловленная принадлежностью образовательной организации к Министерству внутренних дел Российской Федерации.

Решение указанных проблем в преподавании дисциплины «Русский язык как иностранный» призвано способствовать выработке теоретической базы ее преподавания, что окажет непосредственное влияние на решение учебно-методических задач.

Изучение русского языка как иностранного способствует формированию морально-ценностного отношения к миру. Если профессиональная подготовка специалиста направлена на приобщение к какой-то отдельной сфере человеческой деятельности, то языковая подготовка направлена на целостное, интегральное восприятие этого мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закирьянова А.Х. Приоритетные направления совершенствования методического обеспечения дисциплины «Русский язык как иностранный». Перспективы модернизации современной науки: сборник статей Международной научно-практической конференции (8 августа 2015 г., г. Уфа). Уфа : РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2015. С. 69–73.

2. Оршанская Е.Г. Лингвистический и социолингвистический подходы к изучению проблемы билингвизма. Вестник Челябинского государственного университета. № 21. 2008. С. 120–127.

УДК 811.111

*Л.И. Ихсанова, преподаватель ФГКОУ
ВО «Уфимский юридический институт
МВД России»*

ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

На сегодняшний день владение иностранным языком, особенно английским, позволяет любому человеку успешно конкурировать на рынке труда, а также необходимо в получении информации общего и профессионального характера. Способность человека быстро и качественно извлекать профессионально-ориентированную информацию как на родном языке, так и иностранном в большей мере формирует его профессионализм. Отсюда возникает проблема обучения студентов неязыковых вузов иноязычному чтению с максимальным пониманием профессионально-ориентированной информации.

Как правило, иностранный язык является второстепенным предметом в неязыковых вузах. На него отводится меньше часов по сравнению с профилирующими предметами, абитуриенты приходят с разным уровнем языковой подготовки. В таких вузах иностранный язык рассматривается как язык профессионального взаимодействия, и чтение иноязычной литературы является основным источником получения новейшей информации специального характера.

В зависимости от уровня понимания текста и предъявляемым к нему требованиям выделяются различные классификации видов чтения.

Одни авторы разделяют чтение на виды по психологическим особенностям их восприятия: переводное – беспереводное, аналитическое – синтетическое [1]; другие авторы – по условиям их выполнения: самостоятельное или несамостоятельное, подготовленное – неподготовленное; по обилию прочитываемого: экстенсивное – интенсивное [3] и др. В настоящее время распространение получила классификация чтения, предложенная С.К. Фоломкиной [2], на изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое.

Данные виды чтения в достаточной степени удовлетворяют практически все запросы специалистов в процессе извлечения ими необходимой информации из печатного текста.

Ознакомительное чтение – это познающее чтение. Читающий концентрирует свое внимание на всем тексте, при этом нет задачи – получить определенную информацию.

Поисковое чтение подразумевает нахождение в тексте конкретной информации – определения, формулировки, цифры или иные данные. Текст прочитывается для того, чтобы найти небольшое количество информации для последующего ее использования в определенных целях.

Просмотровое чтение направлено на общее восприятие читаемого материала. После такого прочтения у студентов должно быть общее понятие о теме и круге вопросов, представленных в тексте.

Изучающее чтение подразумевает практически полное и точное восприятие всей содержащейся в тексте информации и ее критический анализ. Информация, заключенная в тексте, является объектом изучения.

Чтение как средство обучения устному общению развивает произносительные, лексические и грамматические навыки, доводит до автоматизма навыки чтения про себя. Все это позволяет сформировать языковую компетенцию студентов, без которой невозможно устное общение. С опорой на текст выполняются различные языковые упражнения, рассчитанные на введение или повторение лексического и грамматического материала. Например: иммитативные упражнения, рассчитанные на воспроизведение языкового образца на уровне его повторения; интенсивное повторение речевого образца, которое учит формулировать различные типы вопросов; видоизменение, трансформация образа, направленное на перенос навыка использования грамматической формы на новый текст. Под определенные грамматические темы подбираются тексты. Студентам нужно найти предложения, содержащие изучаемый материал, и перевести их. Такое задание хорошо подойдет людям с сильно развитым логическим мышлением. Для них более естественно воспринимать язык как набор грамматических формул.

Помимо всего прочего, во время чтения вслух студенты отрабатывают свои произносительные навыки под контролем преподавателя и постепенно доводят их до автоматизма. Также после

прочтения текста, его следует пересказать, ведь именно пересказ позволяет тренировать навыки говорения на начальном этапе. Чтение широко используется и для аудирования. У студентов формируются умения оперировать языковыми средствами: узнавать слова, понимать структуру предложения, понимать основной смысл предложения.

Чтение представляет собой одну из сфер коммуникативно-общественной деятельности человека и является одним из важнейших способов получения информации. Иноязычный текст является хорошей базой для обучения в условиях неязыковой среды. Преподавателю следует подбирать такие виды и типы текстов по изучаемой специальности, которые помогут студенту реализовать коммуникативные возможности говорения в процессе осуществления профессиональной деятельности. При обучении иностранному языку в неязыковом вузе стоит уделять особое внимание развитию тех видов чтения, которые соответствовали бы потенциальным потребностям будущего специалиста – своевременно получать самую актуальную информацию по своей профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клычникова З.И. Психологические основы понимания иноязычного текста / З.И. Клычникова. М. : Прогресс, 1969. С. 32–68.

2. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебное пособие для вузов / С.К. Фоломкина. М. : Высшая школа, 1987. С. 200.

3. Coleman A. The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States / A. Coleman. N.Y. : The Macmillan Company, 1992. P. 45–56.

УДК 371.32

*Я. Ю. Козлова, преподаватель ФГКОУ ВО
«Уфимский юридический институт МВД
России»*

ЗНАЧИМОСТЬ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В современном мире растущей глобализации успешному специалисту необходимо максимально использовать средства и инструменты различных наук для достижения мастерства в той или иной профессиональной сфере. Одним из важнейших аспектов любого человеческого взаимодействия, включая профессиональное, является коммуникация. Ее успешность обуславливается знанием законов функционирования сферы общения. Большую сложность представляет тот факт, что коммуникация не ограничивается исключительно речевым

общением, но также включает и невербальный элемент, который обладает не меньшим значением.

Среди основных понятий лингвистики и языкознания особо выделяется текст. Существует множество определений этого термина, но центральные подчеркивают знаковый, а, следовательно, коммуникативный его характер, и, зачастую, не содержат указаний на сугубо лингвистическую природу текста. Так, французский семиотик Р. Барт подчеркивает, что текст – это некая ткань, «текст создается, вырабатывается путем нескончаемого плетения множества нитей» [2: 515]. М. М. Бахтин понимает текст как «сотворчество, способ коммуникации двух сознаний: коммуникатора и реципиента в широком понимании этих терминов» [3: 123]. Б. А. Зильберт видит в тексте «явление социально-речевого уровня, продукт деятельности коммуникатора и объекта деятельности адресата» [6: 54]. Таким образом, с точки зрения прагматики, находившейся в некоторой степени под влиянием развивающейся паралингвистики, «текст является результатом сотворчества автора и реципиента, где первый опредмечивает, а второй – распредмечивает смысл, содержащийся в текстовом пространстве» [9: 97–99]. Необходимо обратить внимание на то, что представленные выше определения демонстрируют широкий семиотический подход к тексту, который осложняет проблему установления границ текстовой протяженности и отделения текста от «нетекста».

В последние годы большое внимание уделяется изучению креолизованных текстов, их структуре и организации. Креолизованные тексты – это «тексты, фактура которых состоит из двух негетерогенных частей (вербальной языковой (речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [7: 180–181]. Исследователи, принимающие в своих трудах в качестве рабочего данный термин (Е.Е. Анисимова 2003; М.А. Бойко 2006; Валгина 2003; Н.М. Чудакова 2005; и др.), отмечают, что креолизованный текст предстает сложным текстовым образованием, в котором вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное воздействие на адресата. Особую значимость в современной коммуникации, по мнению исследователей (М.А. Бойко 2006, Т.С. Магера 2005, Н.М. Чудакова 2005, В.Е. Чернявская 2009 и др.), приобретают семиотически осложненные, или креолизованные тексты, в формировании содержания и прагматического потенциала которых взаимодействуют коды различных семиотических систем, которые, в свою очередь, интегрируются и перерабатываются реципиентом в некое единое целое.

На уровне глубинной семантики не существует принципиальной разницы между значением вербальных и графических символов, но, тем не менее, специальные исследования показывают, что люди по-разному

воспринимают ту информацию, которая передается вербальными средствами, и ту, что сообщается невербально. Так, лишь 7 % информации, содержащейся непосредственно в текстовом сообщении, откладывается в сознании реципиента; голосовые характеристики способствуют усвоению 38% информации, тогда как наличие визуального образа повышает восприятие до 55%. Здесь необходимо отметить, что если информация, представленная вербально, влияет на сознание человека рациональным способом, то использование разнообразных паралингвистических средств автоматически переводит восприятие на уровень подсознания. Кроме того, визуально воспринимаемая информация, «впечатления глаза», по мнению исследователей, вызывает у адресата большее доверие. Так, Л. Войтасик пишет: «то, что мы видим, быстрее и легче принимается как истина, вызывает меньше опасений» [5: 190]. Изображение, в отличие от слова, всегда представляющего чей-то интерес или позицию, принимается, как правило, в качестве некоей объективной картинки и не соотносится в сознании адресата с той или иной установкой адресанта, оно кажется более демократичным [10: 189]. Таким образом, можно говорить об огромной воздействующей силе креолизованного текста, что обуславливает их популярность и актуальность в рамках современного политического и рекламного дискурсов.

Изображение в различной степени принимает участие в организации структуры текста, а вербальные средства предпочтительнее визуальных. Тем не менее, иногда весомость вербального текста или изображения определяется спецификой направленности издания. Например, в оформлении художественных произведений не рекомендуется использование иллюстраций, по той причине, что изображение способно помешать развитию фантазии читателя, не давая ему возможности самому представить героев, обстановку и события.

В психолингвистических исследованиях основным считается утверждение, что информация, которая воспринимается по разным каналам, – вербальному и визуальному – «интегрируется и перерабатывается человеком в едином универсально-предметном коде мышления». В связи с этим в произведениях с конкретным содержанием специалисты считают иллюстрирование не только уместным, но и желательным.

Существуют следующие жанровые разновидности креолизованных текстов: газетно-публицистические, научно-технические, тексты-инструкции, иллюстрированные художественные тексты, тексты рекламы, афиши, комиксы, плакаты и другие.

В области профессиональной коммуникации педагога креолизованный текст может быть представлен различными видами учебной литературы – справочники, словари, учебные пособия. Среди словарей, например, можно выделить Longman Dictionary of Contemporary

English, который помимо слов и их дефиниций, содержит также изображения описываемых предметов.

Использование иллюстраций в учебной литературе помогает визуализировать информацию, передаваемую знаками, что существенно влияет на запоминание и осмысление текста обучающимися. Визуальный элемент может усиливать, уточнять и дополнять знаковый текст.

На занятиях по истории наряду с текстом знаковым могут быть представлены изображения исторических памятников культуры, иллюстрации важнейших событий. В точных науках – таблицы, схемы и графики, которые также помогают более четко и доступно подать информацию. В сфере преподавания иностранных языков иллюстрации могут помочь выявить значения слов и выражений.

Использование графических изображений существенно повышает эффективность и успешность профессиональной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е.Е. Анисимова. – М.: ACADEMIA, 2003. – 123 с.
2. Барт Р. Избранные работы: семиотика: поэтика / пер. с фр.; сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
4. Бойко М.А. Функциональный анализ средств создания образа страны (на материале немецких политических креолизованных текстов) (10.02.04 – Германские языки): Автореферат дисс. к.ф.н. – Воронеж, 2006.
5. Войтасик Л. Психология политической пропаганды. – М.: Прогресс, 1981. – 278 с.
6. Зильберт, Б. А. Социопсихолингвистическое исследование текстов радио, телевидения, газеты / Б.А. Зильберт. Саратов, 1986. – 210с. Научная библиотека диссертаций и авторефератов
7. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Наука, 1990. – 240 с.
8. Сорокин, Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // Оптиматизация речевого воздействия. М., 1990.
9. Удод Д. А. Креолизованный текст как особый вид паралингвистически активного текста [Текст] // Современная филология: материалы II междунар. науч. конф. (г. Уфа, январь 2013 г.). Уфа : Лето, 2013. С. 97–99.
10. Чудакова Н.М. Концептуальная область «Неживая природа» как источник метафорической экспансии в дискурсе российских средств

массовой информации (2000–2004 гг.) // Диссертация к.ф.н. (10.02.01 – русский язык). Екатеринбург, 2005.

11. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учебное пособие / А.П. Чудинов; Изд-ва «Флинта», «Наука». М. 2006. С. 256.

УДК 81:572

*А.А. Константинова, преподаватель кафедры
иностранных языков и культуры речи
ФГКОУ ВО «Восточно-Сибирский институт
МВД России»*

РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФРАЗЕОЛОГИИ

Наиболее распространенной метафорой, описывающей соотношение языка и культуры является «зеркало». Зеркалом окружающего мира, отражающим действительность и создающим уникальную, специфичную картину мира для каждой нации, этнической группы, речевого коллектива, пользующегося данным языком для коммуникации, называют его лингвисты [1, 3, 4, 5].

Сравнение языка с зеркалом правомерно: каждое слово называет предмет или явление реального мира, создавая его языковой образ. Язык отражает все параметры: географию, климат, историю, условия жизни. Однако создает эту связь мира и языка мыслящий человек, его носитель. Эта взаимосвязь и взаимозависимость языка и человека прозрачна и не вызывает сомнений. Язык – средство общения между людьми, и он неразрывно связан с жизнью и развитием того речевого коллектива, который им пользуется как средством общения [5].

Таким образом, человек является своего рода посредником между языком и миром. Именно человек воспринимает, осознает и категоризирует объекты реальности с помощью органов чувств и на этой основе создает систему представлений о мире, свою персональную картину мира. Пропустив их через свое сознание, осмыслив результаты этого восприятия, он передает их другим членам своего речевого коллектива при помощи языка.

Итак, язык – это зеркало и реального, и культурно-понятийного мира (то есть мира культурно-обусловленных понятий), так как он отражает и тот, и другой. Правда, это зеркало нельзя назвать прямым, поскольку оно отражает не объективно-отстраненную картину мира, а субъективную, характерную для данной группы людей, объединенных по национальному признаку, пропущенную через его разум и коллективное бессознательное. В таком случае более корректным будет определение «творческого зеркала». Ведь язык не просто пассивно отражает все, что дано человеку в

чувственном, созидательном и культурном опыте. Он формирует носителя языка как личность, принадлежащую к данному социокультурному сообществу, навязывая и развивая систему ценностей, мораль, поведение, отношение к людям [5].

Отражение мира в языке – это коллективное творчество народа, говорящего на этом языке, и каждое новое поколение получает с родным языком полный комплект культуры, в котором уже заложены черты национального характера, мировоззрение, моральные качества и законы, традиции и т. п.

В идиоматике языка, то есть в том слое, который, по определению, национально специфичен, хранится система ценностей, общественная мораль, отношение к миру, к людям, к другим народам. Фразеологизмы, пословицы, поговорки наиболее наглядно иллюстрируют и образ жизни, и географическое положение, и историю, и традиции той или иной общности, объединенной одной культурой.

Очевидна и многократно исследована непосредственная связь (через образ, метафору, лежащие в основе идиомы) между языковой единицей и культурой, образом жизни, национальным характером и т. п.

Цель нашего исследования рассмотреть различия в английской и русской языковой картине мира путем сравнения идиоматики русского и английского языков.

В идиоматике можно выделить несколько групп. Наиболее ярко различия в языковых картинах заметны в идиомах с представителями животного мира:

Женился медведь на корове

When the weasel and the cat
make a marriage, it is a very ill passage
(Когда женятся горностаи и
кошка, это очень плохое
предзнаменование) [2]

Медведь символ власти и богатства, и корова как образ деревни, крестьянства в русской пословице. Горностаи – символ королевской власти, ответственности и кошка, которая всегда «гуляет сама по себе».

Следующая группа идиом связана с работой и отношением к ней людей.

Волков бояться в лес не
ходить

He that forecasts all perils will
never sail the sea (Кто думает
наперед обо всех опасностях, тот
никогда не отправится в море) [2]

Россия, Русь – страна лесов и полей. Заготовка дров, охота играли достаточно важную роль в жизни наших предков. Англия – островное государство, и соответственно море неотъемлемая часть жизни для англичан. Это и промысел, и торговые связи.

Идиомы, касающиеся отношений между людьми, чаще всего совпадают, различия в них не столь заметны, как например, в идиомах первой группы.

Берегись козла спереди, Take heed of an ox before, of a
лошади сзади, а лихого человека со horse behind, of a monk on all sides
всех сторон (Остерегайся быка спереди,
лошади сзади, а монаха со всех
сторон) [2]

Лихой человек – разбойник, неизвестно на какой дороге засаду устроит, как поступит; в английском варианте первые два образа очень близки, а вот третий – монах. Объяснение можно найти в английском фольклоре, в котором часто появляется образ монаха – гуляки и охотника (например, отец Тук в знаменитой «Балладе о Робин Гуде»)

Из всего вышесказанного следует, что в идиоматике русского и английского языков можно выделить как сходные, так и различные образы. Их сравнительный анализ на занятиях по РКИ может помочь студентам-инофонам лучше понять русскую языковую картину мира.

Таким образом, занимаясь проблемами преподавания РКИ, мы обязательно касаемся таких базовых понятий, как «языковая личность», «языковая картина мира». Знакомство студентов-инофонов с русской языковой картиной мира позволяет решить многие вопросы, в том числе:

- на семантическом уровне – знакомство с общерусским языковым типом и устойчивой системой вербально-семантических ассоциаций;
- на лингво-когнитивном уровне – знакомство с вариантами в языковой картине мира;
- на мотивационном уровне – формирование коммуникативных потребностей и их реализация в практике речевого общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева В. Ф. «Языковая картина мира»: мифы и реальность (полемиические заметки) / В. Ф. Васильева // Вестник МГУ. 2009. № 3. С. 22–31.
2. Григорьева А.И. 1000 русских и английских пословиц и поговорок / А.И. Григорьева. М. АСТ Сова, 2010. С. 146.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология [Электронный ресурс]. <http://gen.lib.rus.ec/get?md5=4FC6D4C652074005AA16380A547447F3> (11.12.2009).
4. Прохоров, Ю. Е. Русское коммуникативное поведение / Ю. У. Прохоров, И. А. Стернин. М. : 2002. С. 277.
5. Тер-Минасова, С. Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории практики. М. : АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. С. 286.

Н.В. Кулибина, доктор педагогических наук, профессор Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина (Россия, Москва)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВНЕ РОССИИ

Проблема содержания учебной речевой деятельности в процессе овладения иностранным языком актуальна всегда и везде.

Однако при изучении русского языка как иностранного в России острота ее притупляется наличием языковой и культурной среды, доступностью аутентичного текстового материала (например, газетного или из других средств массовой информации) и др.

В случае преподавания русского языка за пределами России корректные ответы на вопросы типа: «О чем говорить? Что читать?» и тому подобные, а точнее правильные действия в ответ на эти вопросы, становятся особенно важными, т.к. именно благодаря им происходит формирование учебной языковой среды и соответствующего этносоциокультурного фона, в той или иной степени адекватных реальным.

Аутентичный – т. е. созданный носителем языка для целей естественного речевого общения с другими носителями того же языка – текст на уроке языка, изучаемого вне его родины, можно сравнить с волшебным окном, открытым в другой мир, живой и реальный, но существующий где-то далеко. Для того, кто изучает язык как иностранный, – это возможность заглянуть в чужой мир, удивиться его непохожести на свой собственный и обрадоваться, найдя понятные и близкие черты: «Они такие же как мы, но другие!» Причем достоверность информации в этом случае не вызывает сомнения. Другой вопрос, что могут возникнуть и, как правило, возникают определенные трудности, связанные с извлечением из текста необходимой информации, но это уже собственно методические вопросы, которые могут быть решены с помощью соответствующей системы заданий.

Русскому, изучающему родной язык вне России, – т. е. представителю диаспоры – оригинальный текст поможет упрочить (а при необходимости и установить) связь с родным языком, ощутить причастность к русскому этносоциокультурному контексту и, в конечном счете, осознать собственную национальную принадлежность³.

³ Мы разделяем ту точку зрения, что национальное своеобразие личности формируется в первую очередь родным языком.

Формирование индивидуальной языковой когниции (вне зависимости от того, идёт ли речь об овладении родным языком или изучении иностранного) не сводится лишь к запоминанию единиц языка и усвоению правил их сочетания. Это всего лишь элементарный, «подготовительный» уровень, а далее «индивидуальный речевой опыт каждого человека формируется и развивается в непрерывном и постоянном взаимодействии с чужими индивидуальными высказываниями. Этот опыт может быть охарактеризован как процесс освоения – более или менее творческого – чужих слов (а не слов языка)» [1; 460]. Эти слова М.М. Бахтина, сказанные по поводу, далёкому от волнующих нас проблем, тем не менее, как нам представляется, заставляют по-иному взглянуть и на рассматриваемую в настоящей статье проблему.

Если «освоение чужих слов» – до некоторой степени закономерность усвоения языка (т.е. это происходит независимо от того, учитываем мы этот факт или нет), то каким же значимым и определяющим весь учебный процесс и, главное, его результат оказывается выбор «чужих слов», иными словами: учебных текстовых материалов. В этом смысле переоценить роль текста в языковом учебном процессе невозможно.

Если продолжить аналогию с окном, открытым в другой мир, то от преподавателя (вернее, от выбранного им текста) зависит, что учащиеся увидят: грязный пустырь или Царскосельский парк, скучную (с их точки зрения) историческую картинку или сюжет на волнующую их самих тему.

Человеческое речевое общение во всех своих проявлениях предстаёт как единство коммуникативного и когнитивного начал: мы говорим и пишем, чтобы нас поняли, а слушаем или читаем, чтобы понять другого. Успех (или неудача) коммуникации зависит как от того, насколько точными языковыми средствами человек воспользуется для выражения своей мысли, так и от того, насколько глубоко – через языковое выражение – другой сможет проникнуть в его мысль. «Как сердцу высказать себя? Другому как понять тебя?» – вот главные вопросы речемыслительной деятельности, образно сформулированные поэтом.

Причём, эта «точность» говорящего, т.е. выбор средств выражения, с его точки зрения наиболее соответствующих содержанию высказывания, не гарантирует адекватности их интерпретации собеседником, которая в свою очередь, как известно, зависит и от объективных, и от субъективных причин.

Речевое общение предполагает продуцирование и восприятие не только буквальных, но и имплицитно выраженных смыслов. Для его успешности необходимо овладение так называемой «культурой в языке», т. е. элементами национальной языковой картины мира, особенностями национального варианта универсальной языковой когниции.

В своей книге «Психологическая герменевтика» А.А.Брудный приводит оригинальное суждение одного из крупнейших физиков нашего

столетия Макса фон Лауэ, который на вопрос о том, что такое образование, ответил: «Образование – то, что остаётся у вас, когда вы забыли, чему вас учили». По мнению автора, смысл парадокса заключается в том, что «у образованного человека формируется образ мыслей, а он важнее фактов и формул» [2; 10]. Наблюдение над «чужим образом мыслей», отраженным в языке, – языковая рефлексия, безусловно, также является сущностью, формирующей языковой опыт индивида и качество наблюдаемого материала играет в этом процессе не последнюю роль.

Языковая когниция – или образ мыслей, отражённый в языке – может быть выявлена во множестве текстов, созданных членами данного лингвокультурного сообщества: устных и письменных; газетных, разговорных, научных, художественных и т.п. И строго говоря, организовать обучение языку не как простое усвоение сведений (лингвистических, страноведческих и др.) – «фактов и формул», а как овладение обучаемым когнитивными стратегиями извлечения информации из текста: стратегиями понимания, можно и на текстах из средств массовой информации или расшифровках записей реальной разговорной речи. Можно, но ...

Во-первых, в этом случае, как нам представляется, снимается вопрос о так сказать «образцовости», репрезентативности текстового материала (с чем нам да, думаем, и другим учителям-словесникам трудно согласиться).

Во-вторых, необходимо будет проделать колоссальную работу по отбору и классификации материала, установлению пропорциональной представленности в текстах конкретных знаний и т.п.

В-третьих, потребуется преодолеть противоречие между генетически заложенной сиюминутностью разговорных текстов и текстов из средств массовой информации, их способностью устаревать либо становиться просто непонятными спустя короткое время после порождения, и необходимостью их многократного и отсроченного во времени использования для нужд учебного процесса и многое, многое другое.

В то же время у нас имеется богатейший массив отобранных временем и самим языком (вспомним слова Иосифа Бродского: «...мы не там ставим ударение: на самом деле, поэт – орудие языка, а не язык – орудие поэта») образцовых текстов – художественная литература. Не говоря уже о том, что информация, подлежащая усвоению, в художественном тексте представлена в весьма привлекательном виде. Важно только уловить, для кого из читателей, какой жанр, тематика, автор и т.п. будут предпочтительны, и не предлагать фанату детективов любовную лирику, а тинэйджеру, интересующемуся жизнью своих сверстников в России, произведение из музея русской литературы (например, «Грозу» А.Н.Островского). Хотя бы на первых порах.

Таким образом, всё упирается в фундаментальный вопрос методики – вопрос выбора текста.

Магия великой русской литературы такова, что преподавателю-русисту трудно избавиться от убеждения, что читать надо только классиков, или, по словам одного из героев В.Пьецуха (тоже учителя русского языка и литературы), «светлые книги, которые только и писались что в прошлом столетии». Однако духовный потенциал классического произведения ещё должен быть извлечён из текста, и реальность педагогической практики такова, что для большинства изучающих русский язык сделать это самостоятельно выше сил.

Неоправданно большие усилия тратятся иностранным читателем при чтении классики (прежде всего, прозы) на «ориентацию в месте и времени», на понимание «внешних» характеристик ситуации, которые и заслоняют от него самое главное в художественном произведении: человеческие взаимоотношения, поступки, мысли и чувства. Причем вне России создать необходимый этносоциокультурный фон неизмеримо труднее. Это известно каждому, кто хоть однажды пытался это сделать.

В связи с тем, что большая часть смыслового содержания текста литературного произведения при первом (непосредственном) чтении ускользает от неопытного читателя, требуются значительные усилия как самого читателя, так и преподавателя, чтобы восстановить её. Нередко преподаватель выбирает более лёгкий путь (к тому же экономящий много времени) и сам объясняет обучаемым (иногда уже на этапе предтекстовой работы), как следует понимать трудные места или даже весь текст⁴.

Вместе с тем во многих случаях вполне возможно так организовать работу обучаемого, чтобы он самостоятельно – путём размышлений, направляемых преподавателем, – пришёл к верным выводам. Разработанная нами методика [4, 5, 6, 7, 8, 9] предполагает наблюдение единиц текста и размышление над ними в процессе чтения художественного текста.

Мы исходим из того, что содержание художественного текста может быть представлено как некий фрагмент действительности, данный в авторском описании, иными словами ситуация [3].

Читатель понимает текст в том случае, если ему понятна ситуация, о которой идёт речь. Когнитивный коррелят такой ситуации, иными словами: то, что происходит «в уме человека», когда он является свидетелем или участником ситуации, слышит или читает о ней, – Т.А. ван Дейк предлагает назвать моделью (моделью ситуации, ситуативной или эпизодической моделью).

Модель ситуации как тип репрезентации знаний содержит, по мнению исследователя, не абстрактную информацию о стереотипных событиях – как в ментальных моделях, фреймах или сценариях, – а «личное знание, которым люди располагают относительно подобной

⁴ Также поступают и авторы учебников или книг для чтения, предлагая учащимся до чтения оригинального текста познакомиться с его переводом на родной язык.

ситуации, и это знание представляет собой результат предыдущего опыта, накопленного в столкновениях с ситуациями такого рода» [3; 89]. Такое понимание представления знаний в памяти человека как нельзя лучше соответствует как специфике художественного текста и особенностям восприятия художественной литературы [10], так и методическим задачам использования этого текстового материала на языковом учебном занятии.

Жизнь современников, проживающих в разных странах, несмотря на все национальные, этнические, социальные и прочие различия имеет много общего. Современному немцу или японцу легче представить себя на месте русского человека рубежа веков, чем на месте его предка, жившего в начале прошлого столетия, владевшего крепостными (или бывшего крепостным) и т. п. Кстати подобные трудности нередко возникают, как отмечают преподаватели-словесники, и у юных русских читателей, оказывающихся при чтении классики в положении иностранцев: ушел соответствующий этносоциокультурный фон и многое становится непонятным.

В то же самое время в своём собственном жизненном (или читательском опыте) иностранец может обнаружить множество сведений, необходимых для воссоздания ситуации современного литературного произведения, полученных по самым разным каналам – посредством телевидения, кино, прессы, во время пребывания в стране изучаемого языка или при контактах с носителями этого языка в своей стране.

Кроме того существенно облегчает работу и тот факт, что произведения современных авторов как правило пишутся на современном же языке, который и является предметом изучения, что в свою очередь усиливает, как показывает практика, мотивацию чтения.

Сказанное не означает, естественно, полного отказа от произведений русской классической литературы. Но при выборе текста для урока преподаватель всегда должен отдавать себе отчёт насколько понятна, актуальна, интересна ситуация произведения для того, кто будет его читать, и соизмерять усилия читателя с достигаемым им (и значимым для него) результатом.

Наша практика показывает, что знакомство читателя с ситуацией, представленность в его памяти необходимой ситуативной модели позволяет с лёгкостью преодолеть трудности (в частности, лексические), которые в другом случае потребовали бы значительных усилий.

Художественный текст как учебный материал при овладении языком (как родным, так и иностранным) обладает поистине безграничными возможностями, а понимание процессов, происходящих при его восприятии, делает возможным управление учебной деятельностью изучающих язык.

При изучении русского языка вне России художественный текст нередко является единственным доступным (и относительно независимым

от политических и идеологических моментов) средством создания так необходимой языковой и культурной среды.

Кризис использования литературных текстов в языковом учебном процессе, выраженный в частности самой постановкой вопроса «А нужен ли вообще художественный текст при обучении языку?», связан на самом деле отнюдь не с тем обстоятельством, что литературу теперь мало читают (хотя это действительно так, что весьма прискорбно). Существенно более важным является тот факт, что нередко преподаватель просто не знает, как построить на уроке работу над художественным текстом, тогда как прежние авторитарные методы оказываются в новых политических и социальных условиях неэффективными.

В настоящее время нами предпринята попытка создания нового электронного ресурса – интерактивного авторского курса «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» (<https://ac.pushkininstitute.ru/kulibina1.html>).

Курс представляет собой единый учебный комплекс, состоящий из тематических серий он-лайн уроков с использованием художественных текстов как классических, так и современных для детей и взрослых. Объединяющим началом курса является авторская методика обучения чтению [4, 5, 6, 7, 8, 9], предполагающая взаимодействие всех участников учебного процесса. Для создания интерактивных он-лайн уроков методика была откорректирована: разработан вариант для использования в дистанционном обучении.

Каждый интерактивный он-лайн урок имеет своим прототипом реальное учебное занятие: обучаемым предъявляется аутентичный художественный текст и комплекс интерактивных заданий для пред-, при- и послетекстовой работы. Вопросы и задания даются в тестовом формате, что позволяет контролировать понимание текста читателем. При необходимости даются гиперссылки, содержащие языковую, страноведческую или иную информацию. Чередование видео- и аудиофрагментов, записанных одним преподавателем, обеспечивает единство всех компонентов и создает ощущение присутствия на реальном уроке

Гибкость авторской методики работы с текстом позволяет создавать интерактивные уроки не только для инофонов, но и для билингов, а также носителей русского языка. В аннотации конкретного урока указывается возраст потенциального читателя, а для инофонов – ещё и уровень владения русским языком.

Интерактивные авторские онлайн уроки позволяют:

– предложить читателю/пользователю ПК в привычном для него формате тексты классической и современной художественной литературы (в соответствии с его возрастом, интересами и т. п.);

– заинтересовать потенциального читателя как самими художественными текстами (стихами, рассказами, сказками и пр.), так и

оригинальной системой вопросов и заданий к ним, снабжённых гиперссылками, графикой, анимацией и пр.;

– наглядно показать на практике реальные возможности, которые даёт читателю вдумчивое чтение (смысловое восприятие) художественных текстов.

Практика показывает, что уроки чтения могут быть не только в школе, но и ... в смартфоне, планшете, на экране компьютера. И художественный текст, настоящий, сложный, содержащий загадку и помогающий ее разрешить, прочитанный с экрана компьютерного устройства, точно также как его бумажный аналог может дать пищу уму и сердцу, а также заставить размышлять и сочувствовать. Ведь именно ради этого мы читаем книги!

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М., «Наука», 1986.

2. Брудный А.А. Психологическая герменевтика: учебное пособие. М., «Лабиринт», 1998.

3. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / сост. В.В. Петрова; под ред. В.И.Герасимова; вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. М., «Прогресс», 1989.

4. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. СПб. : «Златоуст», 2015.

5. Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов: пособие по обучению чтению художественной литературы. СПб. : «Златоуст», 2012 (5-е изд.).

6. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках: книга для учителя. Рига, Retorika-A, 2008.

7. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках и дома: книга для ученика. Рига, Retorika-A, 2008.

8. Кулибина Н.В. Написано женщинами: пособие по чтению для изучающих русский язык. М., «Русский язык. Курсы», 2004.

9. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: Монография. М. : Гос.ИРЯ им. А.С.Пушкина, 2000.

10. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. М., «Книга», 1972.

УДК 811.161.1

Е.Р. Ласкарева, кандидат филологических наук, доцент Санкт-Петербургского государственного университета

СТРАТЕГИЯ РАБОТЫ С ЛЕКSIКОЙ

В курсе русского языка значительное место отводится изучению лексической стилистики. При этом словообразовательный аспект целесообразно рассматривать в рамках общих, традиционно выделяемых лексических тем: например, антонимы, синонимы, паронимы и др., поскольку производная лексика неразрывно связана с этими «глобальными» темами и красиво «вписывается» в них. Следует отметить, что в основе типологии лексических значений слова лежат 3 вида отношений: парадигматические, словообразовательные и синтагматические (см. работы М.М. Покровского, А.А. Потебни, В.В. Виноградова, А.И. Смирницкого, Р.А. Будагова, О.С. Ахмановой, Ф.П. Филина, А.А. Уфимцевой, Д.Н. Шмелева и др. исследователей).

Цель данной публикации – проследить, как анализ лексического материала и его описание могут послужить базой для составления практических пособий и презентации в курсе русского языка и русского языка как иностранного. Безусловно, при описании и изучении лексики предпочтение следует отдавать практическому аспекту, так как он в настоящее время является наименее разработанным.

Идея взаимодействия и взаимопроникновения уровней – в частности, лексики и грамматики – является основополагающей, базисной в современной лингвистике (см., например, работы Г.А. Золотовой).

Целесообразно выделять «просчитанные» и организованные небольшими группами списки слов, обладающих достаточной частотной употреблением. Необходимо также предложить методику работы с определенными группами слов, поскольку для практики преподавания русского языка необходимы систематизированные и сгруппированные для изучения списки лексики.

При работе с лексическим аспектом главная задача – набрать и структурировать материал. Рассмотрим, как можно организовать материал в авторском пособии по лексике [3]. На мой взгляд, целесообразно выделить 12 тем, представив их в трех разделах.

Первый раздел: «Темы для общего владения языком».

«Антонимы»: давать – брать, родиться – умереть, далеко – близко, дорогой – дешёвый, дорого – дешево, дороже – дешевле, правда – обман, первый – последний, разрешать – запрещать, ссориться – мириться и др.

«Синонимы»: отличный – прекрасный, волноваться – беспокоиться, умница – молодец, спешить – торопиться и др.

«Степень выраженности признака»: прохладно – холодно, любить – боготворить – нравиться – обожать, большой – гигантский – огромный – колоссальный, способный – талантливый – одаренный – гениальный, умный – умный – неглупый и др.

«Иностранные слова»: рекомендовать, контролировать, коллекционировать, абсолютно, идея, фрагмент, уик-энд, виртуальный, позитивный, утрировать, инфекционный и др.

«Официальная лексика»: существовать, приобрести, выполнить, прибыть, срок, проживать, оплачивать, предоставить, безусловно и др.

Второй раздел: «Состав слова», он весь посвящён производной лексике. Темы этого раздела:

«Начальные знания по анализу производных слов»: минута – минутка, стол – столик, петербургский, Невский, старик, рыбак, рассматривать и др.

«Анализ слов, образованных различными способами: суффиксация»: житель, мечтатель, мыслитель, счастливый, талантливый, хорошо, весело, грустно, наказание, заморозки, тигрёнок и др.;

«префиксация»: войти, влететь, взлететь, выиграть, вылечить, дочитать, довести, доплатить, позапрошлый, небезопасный, никто, нигде, нечего, кое-что, предвыборный, приоткрыть и др.;

«префиксация и суффиксация»: антигриппин, безветрие, влево, вправо, поначалу, поистине, заезд, поиск и др.;

«сложные слова»: северо-запад, лесопарк, кинотеатр, Ленинград, общежитие, Новгород, головокружение, пятьдесят и др.;

«субстантивация, аббревиация»: гостиная, ванная, больной, военнослужащий; МГУ, Госдума, СМИ, США, замминистра, запчасти, спортплощадка, универмаг и др.;

Третий раздел: «Темы для изучения при высоком уровне владения языком».

«Паронимы»: экономичный – экономный, практический – практичный, единственный – единый, царский – царственный, наследство – наследственность, а также иногда префиксальные глаголы: заплатить – оплатить, освоить – усвоить и др.

«Близкие по значению слова»: парламент – дума, король – царь, посчастливилось – удалось – сумел – успел, грипп – простуда, произойти – быть – случиться, парк – сквер – сад – лес, пожениться – обвенчаться – расписаться – вступить в брак – зарегистрироваться и др.

«Лексическая сочетаемость»: управлять – страной, самолётом, автомобилем; командовать – солдатами, армией и др.; некоторые из них находят отражение в школьной программе: играть роль, иметь значение и др.

«Идиомы»: ехать зайцем; вешать нос; больное место; взять себя в руки; голодный как волк; как две капли воды; сидеть сложа руки; золотая середина; светлая голова и др.

«Пословицы и поговорки»: Appetit приходит во время еды; В гостях хорошо, а дома лучше; Всё хорошо, что хорошо кончается; Дело (= работа) не волк, в лес не убежит; Дома и стены помогают; Кончил дело –

гуляй смело; Лучше поздно, чем никогда; Не имей сто рублей, а имей сто друзей и др.

«Просторечная лексика»: провалился (=засыпался) на экзамене; плавает на экзамене; вылетит с работы; планы с треском провалились; потрясающий, прикольный, сногшибательный; брось прикалываться; отвяжись, отстань; жрать, дрыхнуть; чешет, шпарит и др.

Как расставить акценты при обучении лексическому аспекту?

Цель обучения лексической стороне речи – это формирование лексических навыков. Лексический навык – это способность осуществлять автоматически и самостоятельно ряд действий и операций, связанных с вызовом слова из долговременной памяти и с соотношением его с другой лексической единицей. При изучении языка недостаточно только сохранить список слов в памяти, необходимо, чтобы слова находились в состоянии готовности к употреблению. Для усвоения активного словаря учащимся в первую очередь необходимы устные упражнения, помогающие усвоить звуковую форму слов.

При «вхождении» в каждую тему, то есть на начальном этапе овладения лексикой каждой темы, студентам будет полезно выполнять так называемые «механические» упражнения, которые помогают «связать» изучаемые пласты лексики с определенными ассоциациями. Так, например, при изучении антонимов либо синонимов предлагаем научиться подбирать к определенному списку слов антонимы либо синонимы: много – мало, большой – маленький, давать – брать, открыть – закрыть, вход – выход, больше – меньше и др.; умница – молодец, фотографировать – снимать, отличный – прекрасный, немножко – чуть-чуть, столетие – век, волноваться – беспокоиться и др. Подобная организация работы не будет примитивной, поскольку помогает тренировать механизмы развития быстроты реакции учащихся (как при выучивании таблицы умножения), при этом необходимое слово подбирается в течение одной, максимум двух секунд – в этом случае такую лексику можно считать активной. Кроме того, тренируется память учащихся – как носителей языка, так и тех, для кого русский язык является иностранным. Опыт работы показывает, что элемент игры, который присутствует на занятиях, помогает сделать чисто «техническую» и «механическую» работу при отработке лексики очень нескучным и немонотонным фрагментом урока. В курсе русского языка как иностранного слова с высоким коэффициентом частотности нужно изучать уже на начальном этапе обучения.

При дальнейшей работе необходимы упражнения, развивающие навыки употребления лексики в высказывании на уровне предложения. Упражнения, в которых фиксируются изучаемые слова, полезно прочитывать вслух, акцентируя звуковую сторону языка и прослеживая механизмы порождения грамотной речи. Далее – контроль изученного материала во фразе, например: Для меня утром заниматься лучше, а

вечером ... (= хуже); В гардеробу вы можете и раздеться, и ... (= одеться) и др.; Какой ты молодец! (= умница); Я ошибся номером, простите! (= извините) и др.

Как видим, на примере даже двух тем можно иллюстрировать очень многое, активно выходя в речь и коммуникацию, развивая ассоциации, эрудицию и логику мышления студентов. Это элементарная, но в то же время творческая работа преподавателя, требующая определённых навыков, чтобы тренинг лексики по списку не был монотонным, - «дрилл» может быть и творческой работой! Например, при отработке антонимов «первый – последний»: можно задать вопрос: «Кто был последний русский царь?» и т.д. Давая комментарий к антонимам, иногда целесообразно показывать связи в лексике и перспективу в изучении других тем, например: «правда – обман». К последнему из слов пары можно подобрать синонимы: неправда, ложь, враньё, а также однокоренные глаголы: лгать, врать. Далее – в том же «творческом ключе». Вполне очевидно, что при анализе предлагаемых единиц можно либо выходить за рамки одной темы, либо не выходить.

В дальнейшем список лексики студенты могут расширить, не ограничиваясь лишь представленными в книге упражнениями. Задача автора – показать методику работы с лексикой. Подобная работа помогает привить вкус к системному изучению лексики, «вводит» учащихся в методику работы и позволяет почувствовать уверенность и свободу при условии затренированности лишь небольшого фрагмента лексической системы.

Следует отметить, что многие варианты могут и не комментироваться, что немаловажно на уроке, поскольку необходимо экономить время: Какая Ольга умница! Какой Иван умница! А также: Какой Иван молодец! Какая Ольга молодец! На небольшом иллюстративном материале можно показать, насколько взаимосвязаны грамматика и лексика, о чем много писали наши ведущие лингвисты [см., напр.: 1]. Однако в этот раз во главу угла ставится аспект лексический. Что касается синонимов, то задания в некоторых случаях могут быть сложными даже для носителей языка, поскольку синонимы, хоть и близки или тождественны по значению и выражают одно понятие, все же различаются либо оттенками значения, либо стилистической окраской, либо частотностью. Очевидно, этих критериев для разграничения синонимов вполне достаточно, вдаваться в детали полемики при определении понятия синонимии не стоит, хотя это чрезвычайно интересно [4; 113].

Одним из ключевых заданий на контроль и активизацию использования выученных лексических единиц является задание придумать предложения с некоторыми из предлагаемых вариантов, например: разумеется – конечно – безусловно.

Тема «Синонимы» практически «бесконечна», она может быть использована для систематизации и активизации лексического запаса учащихся, а также для развития речи. Совершенствование умения студентов подбирать синонимичные варианты к различным лексическим единицам может проходить стадии от начального этапа обучения языку (особенно если русский язык является неродным) и до самого высокого уровня владения языком (когда русский язык является родным, либо иностранным, но используется профессионально). Следует отметить, что выучить минимум информации по каждой теме должны все учащиеся, но расширение материала – дело индивидуальное и дело, если хотите, вкуса. Это касается и носителей языка – например, что вам больше нравится: Я тороплюсь или Я спешу? Дело вкуса. Вопрос частотности употребления следует, по моему мнению, заострять достаточно регулярно: например, предпочтительнее Извините! нежели Простите!; слово рынок оказывается более частотным, чем слово базар, и т. д.

Предлагая учащимся время от времени большой выбор вариантов, мы даём им – по каждой теме – перспективу в обучении, так что подобная организация материала позволяет без труда вести работу со студентами даже в разноуровневых группах. Итак, первый этап работы – заучивание минимального набора лексических единиц и тренировка этих единиц в упражнениях по той или иной теме. Как уже было отмечено выше, первые задания для работы с лексикой обычно рассчитаны на механическое запоминание. Слова в упражнениях объединены по логическим связям, что поможет студентам вырабатывать автоматизм их употребления в высказываниях и в соответствующей ситуации, с учетом грамматических норм. Второй этап работы – «экскурсии» по лексике более высокого уровня и выбор тех единиц, которые учащиеся считают для себя необходимыми. В этом вкус и талант как учеников, так и преподавателя при отборе материала для урока и для перспективы в изучении того или иного пласта лексики. Кто-то из студентов выберет и выучит больше, определив, какие единицы отрабатывать для активного владения языком, а какие – для ознакомления с системой русской лексики, это как «прогулка», спокойная и приятная, без интенсивной работы (это, если можно так сказать, лексика «до востребования»).

В книге «Прогулки по русской лексике» лексические единицы даются по принципу нарастающей сложности и «взаимопересекаются» (то есть большей частью повторяются) во всех темах всех трех разделов. Это значит, что наши студенты могут повторять те или иные пласты лексики сразу в нескольких темах, при этом учитывая ситуации употребления тех вариантов, которые они затренировывают.

Например, возможно проследить степень нарастания или убывания признака, например: бездельница – лентяйка – лодырь, – при необходимости можно обратиться к главе «Степень выраженности

признака». Перед нами – каскад лексики, «фейерверк», и очень интересный: любить – боготворить – нравиться – обожать – симпатизировать; большой – гигантский – огромный – колоссальный; ручей – речка – река; способный – талантливый – одаренный – гениальный; не люблю – ненавижу – не нравится – терпеть не могу и др.

Некоторые из вариантов глав «Идиомы» и «Пословицы и поговорки» можно также потренировать в теме «Синонимы», например: Деньги можно (по)тратить – (из)расходовать – выбросить на ветер. Различия в значениях слов и в их лексической сочетаемости можно отчетливо проследить на многих примерах: похитить – украсть, оценка – отметка, ограда – решетка – забор и др., особенно в контекстуальных синонимах: сегодняшняя (=свежая) газета, сотовый (=мобильный) телефон, парадная (=подъезд) в доме, ухаживать (=следить) за волосами и др. Тема «Лексическая сочетаемость» требует к себе пристального внимания как обучающихся, так и преподавателей. «Набирать» варианты сочетаемости и контролировать их следует постоянно, это работа трудоемкая и последовательная: Человек – смелый, храбрый, решительный, мужественный. Смелый – человек, поступок, ответ. Храбрый – человек, женщина. Решительный – человек, взгляд, поступок. Мужественный – человек, женщина, поведение. Примеров множество, и такой «набор» вариантов – дело, если можно так выразиться, целенаправленной практики. Расширять свой лексический запас могут все учащиеся при системной работе. Именно лексическая сочетаемость позволяет выявить различия в значениях полисемантических слов: здесь речь идет уже о сочетаемости лексико-семантических вариантов слова.

«Иностранные слова», то есть слова иноязычного происхождения также требуют соответствующего контекста, иногда они могут быть заменены русскими синонимами: контролировать (=проверять), рекомендовать (=советовать), фотография (=снимок), абсолютно (=совершенно, совсем), идея (=мысль) и др. В этом же ключе могут быть рассмотрены варианты как из главы «Официальная лексика»: существовать (=быть), выполнить (=сделать), предоставить (=дать), безусловно (=конечно), следовательно (=значит), препятствовать (=мешать) и др., так и из главы «Просторечная лексика»: жрать (=есть), дрыхнуть (=спать), ржать (=смеяться), чешет по Невскому (=быстро идет) и др.

Производные слова – ещё один аспект рассмотрения лексики, который, безусловно, следует включать в пособие по лексике. Раздел «Морфемный состав слова» можно изучать отдельно, а можно и по другим главам, поскольку огромное количество производных слов «работает» в каждой теме (и синонимы, и антонимы и другие темы): например, «взаимопересекающаяся» лексика может быть изучена как в разделе производных слов, так и в главах, посвященных антонимам, синонимам,

официальной лексике и т. д.: повышаться – понижаться, беспокойство – волнение, печальный – грустный, присутствие – отсутствие и др. Для иностранных учащихся полезны будут начальные знания по анализу производных слов с тренингом по выделению наиболее частотных русских суффиксов и префиксов: минутка, столик, петербургский, Невский, старик, рыбак, прочитывать, рассматривать и др. Далее – как для иностранных студентов, так и для русских, полезно будет проанализировать производные слова, образованные различными способами: суффиксация, префиксация: префиксация и суффиксация, сложные слова, субстантивация, аббревиация [3; 73–121].

Важно то, что материал должен быть набран и подаваться небольшими порциями – по вкусу и желанию учащихся. Упражнения направлены на отработку навыков анализа русских производных слов, на ознакомление с основными законами русского словообразования. При этом вырабатывается умение проследить системные связи между производящими и производными словами (машина – машинка, Россия – российский) и проанализировать состав производных слов (по-русски, работа, любовь, молодость, старик). В ряде случаев упражнения по отработке лексики целесообразно соотносить с «банальными» грамматическими темами, например, с темой «Вид глагола» (читать – прочитывать, давать – дать). Помимо упражнений на наблюдение, учащиеся выполняют задания, связанные с моделированием некоторых частотных слов, и также составляют предложения с изученными словами и обращают внимание, как и ранее, на ситуацию употребления и на стилистические комментарии – по всем изученным темам.

Заключая все сказанное выше, отмечу, что книга «Прогулки по русской лексике» может быть использована в практике преподавания русского языка как для носителей языка, так и для иностранцев. Книга должна давать систему, свободу и перспективу. Следует помочь учащимся в изучении лексики: правильно выбирать слова и правильно их использовать. Делать это надо без проблем, со вкусом и с любовью! Работая над расширением своего лексического запаса, коррекцией употребления предлагаемых для изучения единиц, учащиеся формируют свою языковую личность.

Основная стратегия при изучении лексики – системный тренинг, при подобном отборе и структурировании материала мы можем проследить многие актуальные для русского языка явления и, наряду с этим, помочь учащимся усовершенствовать свою речь, сделать ее более красивой, богатой и отточенной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М. : Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2004. С. 544.
2. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения. // Язык и личность. М. : Наука, 1989. С. 3–8.
3. Ласкарева Е.Р. Прогулки по русской лексике. 4-е изд. СПб. : Златоуст, 2014. С. 224.
4. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. М. : Наука, 1968. С. 198.
5. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. М. : Просвещение, 1977. С. 335.

УДК 811.161.1

*Лилеева А.Г., доцент кафедры РКИ
филологического факультета МГУ им. М.
В. Ломоносова*

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Представления о прекрасном в человеке и в окружающем его мире историчны и глубоко национальны, они находят отражение как в текстах художественной культуры (словесных и визуальных), а также – закрепляются в языке. Именно поэтому изучение художественной культуры может стать семантическим центром занятий по культуроведению в рамках изучения РКИ в группах иностранных учащихся филологов продвинутого уровня владения русским языком (от В2), а также в группах учащихся билингов.

Предметом данных занятий является русская художественная культура как особая область духовной жизни общества.

Мы убеждены, что система описания художественной культуры в учебных целях применительно к иностранной аудитории должна не только учитывать изменения в способе получения когнитивных знаний современным человеком (визуализация сознания), достижения современной лингводидактики, востребованность междисциплинарных исследований, но и опираться на закономерности, присущие самому изучаемому предмету (русская художественная культура).

В фундаментальных исследованиях по семиотике и морфологии культуры при описании всей совокупности национальной художественной культуры используется термин «инвариантная модель культуры».

Вслед за Ю.М. Лотманом мы определяем инвариантную модель культуры как некоторую константную систему оппозиций и

противопоставлений, с помощью которых можно описать все разнообразие конкретных проявлений культуры и которые характеризуют культуру данной социокультурной общности на протяжении длительных временных отрезков. Изучение, (описание) инвариантных моделей художественной культуры позволяет представить её не как сумму разрозненных артефактов, а как систему взаимообусловленных и взаимосвязанных явлений.

Так, например, Ю. М. Лотман, описывая русскую художественную литературу XIX века как феномен культуры, предлагает выделить две культурные модели, «два различных структурных модуса: бинарную и тернарную системы». Бинарная система культуры подразумевает «деление всего в мире на положительное и отрицательное, на греховное и святое, на национальное и искусственно привнесённое или на ряд других возможных противопоставлений», тернарная модель параллельна бинарной модели, тернарная модель культуры включает троичную систему оппозиций «мир зла, мир добра и мир, который не имеет однозначной моральной оценки и характеризуется признаком существования» [3; 432, 433]. Бинарная и тернарная структуры актуальны не только при описании нравственных категорий текста (добро/зло; свое/чужое и пр.), но и при воссоздании в художественном произведении целостной картины мира. Нам представляется важным, что эти две модели культуры, выделенные Ю.М. Лотманом в статье о литературе XIX, характерны для развития русской художественной культуры в целом, и, следовательно, их можно распространить как на другие временные отрезки культуры (Средневековая русская культура, культура Серебряного века, Советская культура и пр.), так и на другие виды художественной культуры (живопись, театр, архитектура и пр.).

Как известно, одни и те же культурные модели могут быть характерны для культуры разных народов, вариативность их реализации является основой для сравнения разных культур. Так, например, А. Дж. Тойнби, описывая модели футуристической культуры, футуристический «образ мыслей» и поступков, подтверждает свои положения примерами из истории культуры разных стран, этносов и даже цивилизаций: «Символический акт Сожжения Книг» – «классическое выражение футуризма в культуре», любой футуристически ориентированный режим совершает подобное символическое деяние в том или ином варианте, будь то правление одного из китайских императоров (Цинь Шихуанди), или Сирийского халифа Омара, или период гитлеровской диктатуры в Германии, или время правления президента Мустафы Кемала Ататюрка в Турции, борьбы раскольников с государством в России [6; 431]. И следовательно, модельный принцип описания культуры может стать основой для сравнительного изучения культур в процессе обучения русскому языку инофонов, для создания национально ориентированных

курсов и учебных материалов. Он дает возможность реализовать в учебном процессе положения современной методики, связанные с одним из центральных её направлений – изучение межкультурной коммуникации, диалога культур, способов сравнения «свое»\«чужое» – изучая «чужое», можно глубже понять «свое», и наоборот – знание «своего» помогает понять особенности культуры и менталитета другого народа.

Внутри отдельных национальных культур культурные модели могут циклически повторяться. И не только национальная реализация модели (реализация инвариантной модели культуры в отдельном национальном социуме), но и сам факт повторяемости моделей может быть рассмотрен как составляющая образа культуры данной этно-культурной общности.

Как неоднократно указывалось исследователями, цикличность и повторяемость исторических и культурных процессов характерологическая черта именно русской ментальности. Поэтому, мы полагаем, что повторяемость модели культуры и её релевантность для русской истории может стать основным критерием при выборе учебного материала занятий по культуроведению в рамках изучения русского языка иностранными учащимися.

Конкретная реализация инвариантной модели художественной культуры обусловлена типом мышления, который находит свое выражение, фиксируется и закрепляется в произведениях искусства, создавая стиль эпохи, объединяющий различные виды искусства и внехудожественную действительность (образ речевого и бытового поведения, стиль одежды, науку и прочее). Эволюция художественной культуры, эволюция стилей (эволюция жанров, стилевых приемов и пр.), изменение во взаимоотношениях между искусствами и другими тесно соотнесенными с ними культурными областями связаны с явлением художественной доминанты. Идея о доминирующем художественном приеме, о доминанте как основе структурирования художественного произведения и развития художественной культуры в целом была разработана в трудах филологов формальной школы и их последователей [10, 7, 4]. Методические построения, предложенные в нашем докладе, опираются на основные положения данной теории, а именно:

1) эстетическая функция художественного произведения является его доминирующей функцией;

2) художественное произведение – «постоянно управляемая иерархия художественных приемов», «структурированная система» [10];

3) в каждом художественном произведении можно выделить доминирующий художественный прием, который будет определять всю структуру художественного произведения и являться основой построения художественного мира в произведении;

4) художественные доминанты в различных словесных и несловесных текстах культуры, принадлежащих одной культурной модели, идентичны.

Из всего вышесказанного следует, что в основе систематизации фактов художественной культуры в рамках преподавания русского языка иностранным учащимся может лежать представление об инвариантных моделях культуры и о доминирующем стилевом приеме отдельной художественной модели.

А это значит, что при учебной интерпретации фактов художественной культуры первостепенная задача методиста заключается в точном определении, описании доминанты, доминирующего стилевого приема, выдвинутого данной художественной моделью.

Одной из бинарных циклически повторяющихся и релевантных для русской художественной культуры моделей является авангардная художественная модель.

Она реализует себя через отношение к прошлому, настоящему и будущему. В системе ценностных ориентаций авангарда категории прошлого и настоящего получают резко негативные характеристики, футуристическое устремление в будущее становится целью искусства. Культура обрывает свою связь с прошлым: «Мы прекрасны в неуклонной измене прошлому» [5;41]. Все, что было создано прежде, должно быть сброшено с «парохода современности», уничтожено, сожжено дотла. Жизнь начинается с чистого листа, с абсолютного начала. Мир строится заново, как в первые дни творения. Особая роль в переделывании старого и сотворении нового мира отводится искусству. Авангардная культура не просто отрицает традиционное прошлое и настоящее, а пытается активно воздействовать на действительность. Возникает особая парадигма отношений между внетекстовой действительностью и искусством. Авангардное искусство стремится к активному воздействию на действительность, к преобразованию действительности, к расширению сфер влияния искусства и, в конечном счете, к преобразованию действительности с помощью искусства.

Динамика развития (вторжения в жизнь) авангардного искусства: от раскрашенных лиц к раскрашенным стенам домов, улицам и площадям, к конструированию самого жизненного пространства.

Активизм, стремление к действию является доминантой авангардного типа мышления. Прагматическое задание в авангардном искусстве «выходит на передний план. Главным становится действенность искусства» [9]. Эстетическая задача авангардного искусства – активное, чаще агрессивное воздействие на читателя, зрителя, слушателя.

В основе функционирования этой художественной системы лежит прием «поэтического сдвига». Именно он стал доминирующим стилевым приемом и средством создания поэтического мира у русских футуристов.

Прием «поэтического сдвига» является конструктивным принципом, объединяющим текст и внесловесную действительность: из области искусства он переходит в область внелитературной действительности (газеты, журналы, мемуарная и эпистолярная литература), а также становится основой для построения поведенческого текста художника (поэта, писателя).

Линия жизни писателей (поэтов) выстраивается, как текст, который читается по эстетическому коду. Тип, модель поведения футуристов, так же как и авангардный художественный текст, подчинен прагматическому заданию воздействия на зрителя: вызвать немедленную сильную реакцию, «произвести фурор».

Маяковский так описывает возникновение знаменитой желтой кофты, которая из факта частной жизни поэта превратилась в литературный факт, знак авангардного поведения, и как знак авангардной культуры была описана им самим в автобиографии «Я сам»: «Костюмов у меня не было никогда. Были две блузы – гнуснейшего вида. Испытанный способ – украшаться галстуком. Нет денег. Взял у сестры кусок желтой ленты. Обвязался. Фурор. Значит, самое заметное и красивое в человеке – галстук. Очевидно – увеличишь галстук, увеличится и фурор. А так как размеры галстуков ограничены, я пошел на хитрость: сделал галстукую рубашку и рубашковый галстук. Впечатление неотразимое»[2].

В этом отрывке представляет интерес не столько сам реальный факт, который в действительности, может быть, происходил совсем иначе, по-другому, сколько те ценностные акценты, которые расставляет сам поэт, те оценочно-эмоциональные характеристики, которые он сопоставляет, та парадигма ценностей, которая выстраивается в тексте: заметное, фурор, красивое, неотразимое. Эстетически значимо то, что заметно, заметно то, что производит фурор. Производит фурор то, что нарушает привычное, конвенциональную норму поведения.

Термин «поэтический сдвиг» широко использовался самими футуристами, он обозначает перевод объекта из нормального (привычного) контекста в алогичный; соединение волей художника, явлений и предметов в действительности несоединимых. В поэзии футуристы выделяли «сдвиг» фонетический (звуковые сдвиги – «слияние двух звуков (фонем), или двух слов как звуковых единиц, в одно звуковое пятно»: И кущи роз – Икущи роз; сдвигорифмы – составные рифмы); словесный (изменение рисунка слов – мрачья физиономия, церковная лектриса; неологизмы; заумные слова); синтаксический; образный (сдвиго-образ создается «наобумным», «случайным», логически необъяснимым сравнением явлений, сравнением не по сходству, а по смежности, таких, например, как «Корова и скрипка» (название картины К. Малевича), сюжетный (стихотворение В. Маяковского «Ничего не понимают» и подобные алогичные истории).

Прием «поэтического сдвига» конструктивно объединяет словесные и визуальные тексты художественной культуры.

Теория конструктивного единства словесного и изобразительного текстов была разработана ещё в 20-е годы XX столетия в трудах формалистов [7; 296, 8; 55–92]. Конструктивным, объединяющим моментом текстов (вербального и невербального) в рамках авангардно искусства может быть:

а) отношение к материалу, к минимальной единице формы (звук, слово – в поэзии; цвет, линия, форма – в живописи: отношение к поэтическому заумному слову в футуристической поэзии аналогично отношению к цвету в абстрактной живописи; символ в поэзии и символ в живописи и пр.),

б) доминирование художественного приёма (в авангардной культуре – это приём поэтического сдвига).

Высокая степень эмоционального воздействия, заложенная в приеме «поэтического сдвига», была всесторонне осмыслена и описана в работах теоретиков и практиков авангардного искусства. Применительно к целям обучения русскому языку иностранцев, хотелось бы обратить внимание на когнитивные и обучающие потенции приема «сдвига» – нарушение сложившегося в читательском сознании «кода» языкового поведения и литературной нормы подразумевает не только существование конвенциональной нормы, но и хорошее владение этой нормой, эстетический эффект возникает в результате совмещения 2-х норм: новой и старой, «канона» и его нарушения.

Принцип «сдвига», одновременное присутствие в художественном тексте «художественного канона» и «новизны как отступления от канона» лежит в основе динамической структуры каждого нового произведения искусства [10; 125]. В авангардной модели культуры, в культуре, отрицающей прошлые и настоящие традиции и подчиненной прагматическому заданию построения новой художественной действительности, принцип «сдвига» становится доминирующим.

Описание принципа функционирования приема поэтического сдвига в художественном тексте, его эмоционально-эстетической содержательности может стать методическим центром интерпретации авангардного художественного текста и авангардного искусства в целом. На занятиях в группах иностранных учащихся данная методическая цель, по нашему мнению, может быть реализована только в форме лингвокультуроведческого спецкурса.

Спецкурс «Художественная культура русского авангарда начала XX века: театр, поэзия, живопись» может стать частью общего курса «Актуальные проблемы изучения истории русской культуры (лингвистический и методический аспекты)» в рамках программы «

Русский язык и культура в современном мире» [1], адресованной иностранным магистрантам филологам.

Весь материал занятий целесообразно представить в виде нескольких содержательных блоков (театр, поэзия, живопись), раскрывающих метафору: искусство – это жизнестроение, строение, творение, создание нового мира «из ничего».

Предлагаемая последовательность введения учебного материала в спецкурсе – 1. Театр. 2. Поэзия 3. Живопись 4. Концепция личности в культуре авангарда – диктуется логикой представляемого в учебном процессе предмета обучения, то есть логикой структуры и содержания инвариантной модели художественной культуры авангарда.

Как мы уже писали, построение нового мира начинается с разрушения старого (мира, культуры, традиций), демонстрации абсурдности существующего миропорядка и создания новых реалий бытия и быта. Разрушение привычных стереотипов бытового поведения, эстетизация, театрализация литературного быта – первый шаг на пути построения новой реальности. Поэтому в качестве первой темы спецкурса целесообразно выбрать тему – Театр и поэтика поведения в культуре авангарда.

Вторая тема – Поэзия. Именованное и переименование мира русскими футуристами.

Третья тема – Живопись. Новое пространство и новые краски. Выделение первоэлементов цвета, света и формы, построение и моделирование нового типа пространства.

Четвертая тема – Концепция личности в культуре авангарда.

В список вербальных материалов спецкурса мы предлагаем включать не только учебные и поэтические тексты, но и различного рода формальные минимумы (слова-понятия, термины, лексико-фразеологические минимумы), а также культурно-исторический и лексико-грамматический комментарий [2]. Формальные минимумы выделяются на базе статистической проработки текстотеки курса преподавателем путем выделения из списка общеязыковой и общенаучной лексики слов и словосочетаний, необходимых для решения коммуникативно-познавательных задач занятия. Это те слова и словосочетания, с помощью которых можно описать инвариантную модель художественной культуры. Такие, например, как: бросать – бросить вызов чему? кому? (обществу, здравому смыслу), бунтовать против кого? чего? бунт, бунтарство, жизнестроение, де-автоматизация, заумь, заумный язык, нарушение нормы, преображать – преобразить что?; преображение, сдвигать – сдвинуть, поэтический сдвиг, словотворчество, синтез искусств и пр.

Хронологические рамки спецкурса не должны быть ограничены периодом начала XX века. В целях расширения учебного материала и повышения эффективности занятий, а так же учитывая постоянный

интерес иностранных учащихся к современным процессам художественной культуры, мы предлагаем в процессе занятий постоянно эксплицировать связь культуры русского художественного авангарда с русской фольклорной и иконописной традицией, а также демонстрировать влияние культуры авангарда начала XX века на современную русскую художественную культуру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ершова Л.В, Лилеева А.Г., Матюшенко А.Г. Актуальные проблемы изучения истории русской культуры: лингвистический и методический аспекты \ \ Русский язык и культура в современном мире: Магистерская программа. МАКС Пресс, Москва. 2015
2. Из истории русской художественной культуры. Хрестоматия \ ред. А.Г. Лилеева, И.В. Ружицкий. Вып.1, М., 2006; Вып.2, М., 2008
3. Лотман Ю.М. О русской литературе классического периода. Вводные замечания \ \ Из истории русской культуры. XIX век. М.: Языки русской культуры.1996
4. Панов М.В. Статьи по общему языкознанию и русскому языку.Т.2\ под ред. Е.А. Земской, С.М. Кузьминой ,М: Языки славянской культуры, 2007
5. Паперный В. Культура «Два». М.: Новое литературное обозрение , 1996
6. Тойнби А. Дж. Постижение истории. М.: Прогресс, 1991, 728 с.
7. Тынянов Ю. Н. Литературный факт. М.: Высшая школа, 1993.
8. Ханзен-Лёве Оге А. Русский формализм. М: Языки русской культуры, 2001. 816 с.
9. Шапир М.И. Эстетический опыт XX века: Авангард и Постмодернизм. Philologica, 1995,vol.2, № 3\4, с.135-152
10. Якобсон Р.О. Язык и бессознательное. М: Гнозис, 1996

УДК 371 '1

*Л. И. Магсумова, преподаватель кафедры
иностраных и русского языков ФГКОУ ВО
"Уфимский юридический институт МВД
России"*

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СЛУШАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Данная статья посвящена проблеме обучения грамматике по иностранному языку слушателей Факультета профессиональной

подготовки сотрудников полиции. Данная проблема является актуальной в реализации программы лингвистической подготовки профессионального состава ОВД. Целью статьи является выявление особенностей обучения грамматике по иностранному языку сотрудников полиции. На основе сравнительного анализа отечественной и зарубежной литературы, посвященной методике преподавания иностранного языка, раскрываются основные теоретические и методические аспекты данной проблемы.

В компетенцию сотрудников полиции входит обеспечение безопасности как граждан, так и каких-либо мероприятий и организаций. Спектр деятельности достаточно широк. Поэтому методика обучения иностранному языку сотрудников полиции должна быть нацелена, прежде всего, на то, чтобы в более короткие сроки подготовить слушателя к использованию иностранного языка в жизни, бытовых ситуациях, нежели обучить академическому общению на языке в формате профессиональной деятельности.

Обучение иностранному языку является обязательным в организуемых курсах переподготовки или повышения квалификации сотрудников полиции. Преподаватели вузов и учебных центров находятся в постоянном поиске форм и методов работы, позволяющих наиболее доступно и эффективно организовать обучение грамматике слушателей. [3, с. 220].

В условиях современности необходимо обучение грамматике по иностранному языку осуществлять в кратчайшие сроки. Поэтому необходимо использовать новые технологии, обеспечивающие эффективность ускоренного обучения иностранному языку.

С учетом возраста слушателей курсов, необходимо использовать в процессе обучения такие формы работы, как деловые игры, групповая работа, диалоги, тестирование и т.д. Важнейшим фактором обучения является мотивация. Поэтому в самом начале обучения необходимо провести занятия, мотивирующие слушателей на изучение иностранного языка. Немаловажным является и то, что изучение иностранного языка способствует развитию всех психических процессов и повышает общий интеллектуальный уровень человека.

Обучение грамматике иностранного языка сотрудников полиции в рамках профессиональной подготовки должно строиться по этапам. Первый этап – это процесс осмысления грамматического явления, понимание его содержания, формы, особенностей употребления. Новый учебный материал усваивается в процессе учебно-речевых ситуаций как в устном, так и в письменном виде. Используются такие формы работы на данном этапе, как подчеркивание, выписывание, грамматический разбор.

Второй этап посвящен тренировке грамматического материала и формированию грамматических речевых навыков. Данный этап особенно важен для профессиональной деятельности сотрудника полиции, так как

именно этот этап способствует формированию верного грамматического высказывания в процессе общения. На данном этапе необходимо применять имитационные, повторительные, трансформационные упражнения, упражнения игрового характера, а также тесты и таблицы.

Третий этап является завершающим, здесь происходит окончательное оформление грамматических речевых умений и навыков, применяемых в речи. Слушателям на данном этапе предлагаются следующие виды заданий: коммуникативные задания; учебные и естественные речевые ситуации (УРС и ЕРС); коммуникативные игры.

Когда слушатели объединяются в пары или группы, они обсуждают различные темы, решают коммуникативные задачи. Такой метод обучения с применением коммуникативных игр позволяет наиболее рационально использовать время занятий, так как происходит наибольшее погружение в языковую среду и большую часть занятий занимает общение на иностранном языке. За счет коммуникативных игр, диалогов, обсуждений различных тем у слушателей улучшается запоминаемость изученных материалов, так как грамматические и лексические конструкции постоянно повторяются. Постоянный процесс говорения во время занятий дает слушателям прекрасную возможность усвоить фонетические, лексические и грамматические особенности иностранного языка.

В качестве примера представим упражнения по теме "Tenses", направленные на обучение грамматике по английскому языку.

1. «Nina (to celebrate) her birthday yesterday – Вчера Нина отмечала свой день рождения»: «Nina celebrated...» - Past Indefinite Tense.

«Her room looked beautiful, there (to be) many flowers in it – Ее комната выглядела прекрасно, там было множество цветов»: «..., there was...». Past Indefinite.

«When I (to come) in, somebody (to play) the piano, two or three pairs (to dance) – Когда я пришел кто-то игра на пианино, две или три пары танцевали»: «When I came in, somebody was playing the piano, ... were dancing».

2. «Listen! Somebody (to play) the piano – Послушайте! Кто-то играет на пианино»: «... Somebody is playing...» - Present Continuous Tense.

3. «I (to like) music very much – Я очень люблю музыку»: «I like music...» - Present Indefinite Tense.

4. «When I (to look) out of the window, it (to rain) heavily and people (to hurry) along the streets – Когда я выглянул из окна шел сильный дождь и люди спешили вдоль улиц»: «When I looked..., it was raining... people were hurrying...» - потому что всё это было, когда я глядел.

5. «What you (to do) at seven o'clock yesterday? – Что ты делал вчера в семь часов?»: «What were you doing at...?» - Past Continuous Tense.

«- I (to have) supper – Я ужинал»: «I was having supper».

6. «When I (to come) home yesterday, I (to see) that all my family (to sit) round the table – Когда я пришел вчера домой, я увидел, что вся моя семья сидит вокруг стола»: «When I came..., I saw... were sitting...».

«Father (to read) a letter from my uncle who (to live) in Kiev – Отец читал письмо от моего дяди, который живет в Киеве»: «Father was reading... uncle who lived in Kiev». Хотя по-русски мы говорим «живет», а переведем на английский «lived» потому, что мы должны соблюдать согласование времен.

7. «Where you (to be) yesterday? – Где ты был вчера?»: «Where were you yesterday?».

«– I (to be) at home the whole day – Я был дома целый день»: «I was at home...». Несмотря на то, что «весь день – явный Past Continuous», но глагол be говорит, что он ему не интересен. И мы оставляем его в Past Indefinite.

«– How strange. I (to ring) you up at two o'clock, but nobody (to answer) – Как странно. Я звонил тебе в два часа, но никто не ответил»: «... I was ringing you up..., nobody answered». Вот это интересный момент, мы поставили «Я звонил» в Past Continuous, потому что есть точное указание времени, а «никто не ответил» - это Past Indefinite, потому что «отвечать» - это не процесс, а «звонить» - значит держать трубку, набирать номер.

«– Oh, I (to be) in the garden – Я был в саду»: «Oh, I was in...».

«I (to read) your book and (not to hear) the telephone – Я читал твою книгу и не слышал телефон»: «I was reading... and did not hear...». «Слышал» вроде можно тоже рассматривать как процесс, но hear – ментальный глагол и в Past Continuous он не используется.

8. «What you (to do) at five o'clock yesterday? Что ты делал вчера в пять часов?»: «What were you doing..?».

«– I (to work) in the library – Я работал в библиотеке»: «I was working...» - Past Continuous.

«– I (to be) there, too, but I (not to see) you – Я тоже там был, но тебя не видел»: «I was... I did not see you». Хотя он имеет в виду, что был там в пять часов, но be и see не используются в Continuous, поэтому оба глагола ставим в Past Indefinite.

9. «Where your sister (to be) now? – Где сейчас твоя сестра?»: «Where are your sister now?» - Present Indefinite.

«– She (to be) in her room – Она в своей комнате»: «She is...» - Present Indefinite.

«She (to do) her homework – Она делает свое домашнее задание»: «She is doing...» - Present Continuous. [2, с. 213-215].

Методические приемы и методы обучения грамматике на каждом этапе выбираются педагогом, в соответствии с содержанием обучения и уровнем подготовки слушателей. [1, с. 86].

Взаимодействия в группе организуются как свободное общение участников, обмен мнениями, дискуссии, ролевые игры, импровизации, скетчи и др. Эффективность коммуникативных заданий возрастает, если предварительно проводится традиционная работа над словарным запасом и грамматическими навыками обучаемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кравчук Л.С. Дидактические модели в системе профессионального образования полиции Германии // Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2009. № 2. С. 86–90.

2. Михельсон Т.Н., Успенская Н.В. Сборник упражнений по основным разделам грамматики английского языка. Практическое пособие. – М.: Сфера, 2013. с. 295.

3. Навроцкая И.Н. Особенности самоконтроля при изучении иностранного языка средствами дистанционного обучения // Актуальные проблемы современного научного знания: материалы III межд. научн. конф. Ч. II. - Пятигорск: ПГЛУиздат, 2010. С. 218-224.

УДК 81-114.2

О. А. Майорова, кандидат филологических наук, зав. кафедрой иностранных языков с курсом латинского языка ГБОУ ВПО «Башкирский государственный медицинский университет Минздрава России»

КОГНИТИВНЫЙ ДИАЛОГ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ.

Современный педагогический процесс осуществляется в поликультурном образовательном пространстве, «способствующем формированию полифонического видения мира, воспитанию толерантности как нравственного качества и нормы поведения» [8; 430].

Это предполагает развитие у обучающихся способности к эффективной межкультурной коммуникации на основе толерантных межличностных отношений на общекультурном и профессиональном уровнях.

1. Общекультурный аспект

В настоящее время наиболее распространенными в преподавании иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, выступают проектный и коммуникативный подходы. Рассмотрим кратко особенности каждого из них.

Метод проектов, который начал применяться в педагогике еще в 20-30 годы прошлого века под названием «метод проблем», восходит к идеям

гуманистического направления в философии и образовании (Дж. Дьюи и его последователи), а в последнее получил широкое распространение во многих странах мира. Он имеет целью развитие познавательных, творческих, конструктивных способностей обучающихся, направленных на решение проблем. В учебных проектах акцент делается на исследовательских приемах обучения, содержание которых составляют такие параметры, как определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; проведение сбора данных; анализ полученных данных; оформление конечных результатов; подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода "мозгового штурма", "круглого стола", статистических методов, творческих отчетов и т. д.). Обогащение данное направление получает в методике «учебных телекоммуникационных проектов», под которым понимается «совместная учебно-познавательная, творческая, или игровая, деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности» [10]. Применительно к обучению иностранным языкам, конкретно к английскому, метод проектов был разработан в 90-е годы прошлого века Томом Хатчинсоном (Tom Hutchinson) [12] и представлен в модернизированном виде в книге [13]. Книга содержит разработку отдельных уроков со ссылочным аппаратом (фонетика, грамматика, лексика), упражнениями, элементами комиксов, справочником по всем аспектам языка. Основные параметры проектного метода способствуют развитию уверенности в себе и независимости (develops confidence and independence); готовит к сотрудничеству в реальной ситуации (real-world collaboration); формирует критическое мышление (allows for creativity); годится для использования в группах с различным уровнем подготовки (good for mixed ability classes); позволяет переносить схемы языковых моделей на другие умения (draws on other aspects not just linguistic skills); вырабатывает навыки критического мышления (helps critical thinking skills); помогает усваивать речевые паттерны реальной коммуникации (turns language into real communication); обеспечивает коэволюционное развитие умственных и мыслительных компетенций (promotes the simultaneous acquisition of language) [16].

О чрезвычайной популярности проективного метода свидетельствует расширение сфер использования множества углубленных разработок указанного подхода [14]. Основные принципы коммуникативного обучения в процессе обучения иноязычному общению были сформулированы отечественным ученым Е.И. Пассовым [6]: 1) в основе речемыслительной активности (коммуникативной деятельности) лежит процесс общения, являющийся не только целью, но и средством обучения;

2) содержательным фундаментом коммуникативно-направленного обучения служит проблемность, предполагающая возможность и необходимость отбора ситуаций, стимулирующих активизацию мыслительной деятельности студентов; 3) поскольку общение носит индивидуальный характер, то индивидуализацию следует считать реальным мотивирующим средством; 4) реализация принципа функциональности, в соответствии с которой любая языковая форма и речевая единица выполняет в процессе коммуникации определенные функции; 5) поскольку во время обучения на иностранном языке студенты не в состоянии овладеть средствами иностранного языка в полном объеме, целесообразно сконструировать и использовать упрощенную функциональную ситуативную модель системы изучаемого языка на основе применения принципов новизны, динамичности, комбинационных возможностей, стратегий и тактик говорящего.

В первую очередь, это цель обучения, которой является не просто овладение иностранным языком, а обучение иноязычной культуре. Это достигается путем равнозначности и взаимосвязанности всех аспектов обучения.

Таким образом, если отличительными чертами проектной методики являются интеллектуально-эмоциональная ориентация, конкретность и постепенное усложнение материала, одновременная выработка всех видов речевой деятельности – аудирования, говорения, чтения и письма [7], то коммуникативная методика предполагает поэтапное освоение, постепенное развитие и совершенствование структурных моделей иностранного языка. Видимо, следует согласиться с целесообразностью применения интегрированного подхода, сочетающего в себе преимущества как проектной, так и коммуникативной методик и технологий.

Именно на этом пути открываются возможности вхождения в иноязычную культуру и осуществление межкультурного общения, образовательным измерением которого выступает межличностный диалог представителей разных культур. На самом деле, «реально в диалог вступают не сами по себе определенные культуры, а люди как их субъекты» [1; 82]. Поэтому понятие инкультурации может и не совпадать с социализацией индивида в определенное общество в данное время и в данном месте. Приобщение к культуре не ограничивается конкретными локальными параметрами и жизненными обстоятельствами, тогда как иностранный язык предоставляет возможность осваивать культуру других народов и даже исторических эпох, расширяя духовные горизонты личности и содействуя развитию качеств толерантности, открытости иному, способности к межкультурному диалогу. Становясь причастным к межкультурным ресурсам в самом широком смысле слова, личность обретает глубинный онтологический статус на уровне социума как особой реальности.

2. Профессиональный аспект

Профессиональный аспект проблемы заключается в развитии способности к межкультурному когнитивному диалогу в определенной сфере. Покажем это на примере когнитивного диалога в конвенциональном языковом пространстве. Под конвенционализмами мы понимаем лексику межъязыкового распространения, формирование которой регулируется методом легитимации – выработкой международных стандартов, рекомендаций и т. д. Этот вид лексики по большей части состоит из терминов, «которые по своей сути являются формами воплощения специальных понятий, уточняемых по договоренности специалистов, которые неизбежно стремятся к выработке в языках понятийно-терминологических универсалий (выделено нами. – О. М.) [3; 16].

Формирование данного слоя лексики продиктовано не только международным характером научно-технического обмена информацией, но и специфическими функциями конвенционализмов в условиях глобализационных процессов. Наука о терминах и терминотворчестве становится в наши дни важнейшей сферой применения человеческого интеллекта. «Наука здесь смыкается с искусством, мир технических знаний - со сферой художественной деятельности, схоластические концепции - с живой творческой практикой» [5; 112]. Бурно развивается новая отрасль языкознания – терминоведение [11; 82]. В центре внимания языковедов находятся прежде всего вопросы структурно-семантической специфики терминов, их отличительные особенности, словообразовательные значения суффиксов и префиксов, точность, системность. Сюда же относятся проблемы классификации (типологии), происхождения терминов, что характерно для исследований диахронического плана. Такой подход вполне правомерен и практикуется достаточно широко, однако он обладает и рядом недостатков. Во-первых, во многих случаях однозначное определение источника представляется весьма затруднительным за исключением лексем и словоформ латино-греческого происхождения. Во-вторых, в каждом языке на основе использования основ латино-греческого происхождения могут быть созданы и создаются множество терминов самых различных областей знания. В-третьих, в области терминологических систем все большее значение приобретает сознательное воздействие на развитие лексико-семантических систем. В-четвертых, распространение терминологических конвенционализмов в настоящее время осуществляется почти одновременно во всех точках земного шара.

Нельзя не заметить, что абстрактно-лингвистический подход способствует и ряду упрощений: внешнему наблюдателю специальный язык может показаться просто подгруппой лексики общего языка, инвентарем выражений и сочетаний, которые соотносятся с референтами и

понятиями ограниченного участка человеческого знания. Для такого наблюдателя основополагающие характеристики специального языка будут заключаться, в отличие от неспециалиста, в качестве особенностей, воспринимаемых как языковое препятствие, а именно в относительной грамматической фиксированности, семантической стабильности, а также в исторически-культурной обособленности от литературного языка. С учетом таких отличительных особенностей терминологий, как преобладание повествовательных предложений, наличие семантических группировок (семейств) и большая компактность парадигматического структурирования [11; 20], методика работы с терминами должна включать в себя необходимость экспликации языковой интуиции и развивать метаязыковые способности. Это достигается путем исследования парадигматических и синтагматических связей лексических групп, выяснением семантической структуры терминов, дефиниции терминов.

Цель обучения терминологии должна заключаться не только в том, чтобы довести до сознания студента, что термины не изолированы от языка семантически и морфологически, хотя и обладают рядом особенностей (ограниченность грамматической категоризации, прагматического употребления и пр.), но и в том, чтобы раскрыть их новые функции в условиях глобализационных процессов.

В фундаментальных исследованиях по терминологии последнего времени содержится целый ряд наблюдений, отражающих новые подходы к рассмотрению терминологических систем, что делает необходимым дополнение языковедческого подхода лингвокогнитивным [2]. Использование термина «конвенционализмы» фиксирует лингвокогнитивную направленность исследования названной категории лексики в отличие от чисто лингвистического подхода к ней.

С этих позиций особый интерес представляют, на наш взгляд, следующие особенности современного периода формирования и развития терминологии: бурное развитие метаязыковых систем, вызванных новым витком технологического прогресса в условиях глобализации; тесная связь терминотворчества с процессом усвоения, переработки и трансляции знания; общие тенденции развития терминологий, выявляющиеся в ходе привлечения данных смежных наук; синхронизация развития науки за счет глобального обмена знаниями через общую сеть.

В качестве когнитивного феномена термин рационален, слово языка в большей степени прагматично. Но тот факт, что термин массово проникает сейчас в общеупотребительный язык, свидетельствует о рационализации языка вообще.

Рациональность термина как когнитивного образования обеспечивает его символически-цифровое моделирование, делает его оптимально приспособленным к «специальной обработке». Специальные языки не отгорожены резкой границей от континуума

общеупотребительной лексики. Когнитивную лингвистику термины интересуют как форма «опредмечивания», «отчуждения» знаний, что создает предпосылки не только для их сохранения и трансляции, но и для специальной работы с ними (в нашем случае – это стандартизация, унификация терминологии) в современных условиях, когда человек начинает иметь дело со сложными системами, их динамикой и самобытностью [4; 3-13]. Процессы глобализации не остаются без последствий для развития языков, что, может быть, объясняется изоморфизмом языковых и социальных структур. О существовании подобного соответствия пишут многие исследователи. Характерными чертами языкового развития современности в социальном плане являются следующие моменты:

1. Становится актуальным сознательное регулирование языковых процессов. Это касается, прежде всего, терминологии и терминологических конвенционализмов. Необходимо отметить, что имеются и противники сознательного регулирования языкового развития. Их аргументы сводятся к тому, что языковое планирование в принципе невозможно, так как, например, европейские языки обладают богатым потенциалом развития терминологических систем на фундаменте латино-греческих элементов, тогда как восточные языки таким преимуществом не обладают. Помимо этого, считают они, в языковом планировании нет никакой необходимости, так как язык принадлежит народу, который, в конечном счете, и решает, что является приемлемым, а что нет. Подобных идей придерживаются в основном националистически настроенные политики, но скептическое отношение к вопросам языкового планирования в настоящее время успешно преодолевается. Языковой национализм постепенно уступает место «разумной модернизации национальных языков» [15; 75-78]. Можно определенно констатировать, что в целом скептическое отношение к возможности воздействия на язык сегодня преодолевается.

2. Все большую роль начинают играть модернизация и демократизация языков. Модернизация особенно актуальна для многоязычных стран «третьего мира», где высока степень неграмотности населения, языки характеризуются низкой степенью стандартизации и терминологизации. Она выступает одновременно и следствием адаптации языковых структур к потребностям развивающегося социума, и ее условием.

Особый интерес представляют некоторые новые функции терминологических конвенционализмов, которые проявляются в условиях глобализации, а именно: 1) интегрирующая функция. Под интеграцией мы понимаем синтез, связь, обобщение, создание целого. Причем это не соединение разрозненных элементов в одно, а качественно новое образование, органическое взаимопроникновение. Реализация данной

функции осуществляется благодаря возможности трансляции общечеловеческого опыта, она отражает принцип совместных усилий и способствует суммированию, объединению и комбинированию человеческих сил, включению их в организацию взаимодействия; обеспечивает эффективную самореализацию личности и целых национальных образований, а также развертывание совместного бытия людей во времени и пространстве; 2) функция расширения языкового пространства. Новые информационные технологии способны почти мгновенно заполнять пространство всей планеты. Конвенционализмы обладают свойствами расширения пространства. Различное время доступа к технологиям создает перспективу исключения целых национальных и даже континентальных экономик из мировой информационной системы, а соответственно и из мировой системы разделения труда [9; 15]. 3) функция реинтерпретации старого опыта. Конвенционализмы выполняют эту функцию в определенные периоды, когда меняется парадигма культуры в целом; 3) актуализация и углубление функции языковой идентификации; 4) функция модернизации: межязыковые терминологические конвенционализмы распространяются благодаря потребности в модернизации, поскольку язык причисляется наукой к источникам и институтам инноваций; 5) функция моделирования: для современных обществ характерны одни и те же «скелет» и «физиология», в них воспроизводятся схожая структура человеческих занятий и логическая модель «общества вообще».

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишневецкий М. И. Внутриличный диалог культур: образовательное измерение // Диалог культур – культура диалога : материалы международной науч.-практич. конф., Кострома, 6–10 сентября 2010 г. / под ред. Л. Н. Ваулиной. – Кострома; Дармштадт; Минск; Могилёв; Познань, Ванадзор: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – С. 81-85 [Электронный ресурс] // <http://ksu.edu.ru/files/KonoschenkoNA/---2010.pdf> (дата обращения: 24. 04. 2016).
2. Дианова Г. А. Термин и понятие: проблемы эволюции (к основам исторического терминоведения): Автореф. дисс... докт. филол. наук. – М. - 1996. - 48 с.
3. Дубичинский, В. В. Национально-культурные особенности интернациональной лексики русского языка: Автореф. дис... канд. филол. наук. – М. – 1989. – 16 с.
4. Кемеров В. Е. Ключи к современности – в сдвигах методологии // Вопросы философии. - № 2, 2014. – С. – 3-13.
5. Михайлов Дж. О возможности и необходимости универсальной терминологии в музыке // Вопросы философии. - № 9, 1999. – М.: Наука. - С. 109-120.

6. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.

7. Позднякова Л. Ю. Сравнительная характеристика современных методик обучения английскому языку [Электронный ресурс] / URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannyeyazyki/library/2012/03/14/sravnitel'naya-kharakteristika-sovremennykh-metodik> (дата обращения: 24. 04.2016),

8. Свойкина Л. Ф. Диалог как средство формирования эффективной коммуникации в поликультурном образовательном пространстве // Диалог культур – культура диалога : материалы международной науч.-практич. конф., Кострома, 6–10 сентября 2010 г. / под ред. Л. Н. Ваулиной. – Кострома ; Дармштадт; Минск; Могилёв; Познань, Ваназор : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – С. 430-434 [Электронный ресурс] // <http://ksu.edu.ru/files/KonoschenkoNA/---2010.pdf> (дата обращения: 24. 04. 2016).

9. Шкаратан О. И. Предисловие к русскому изданию монографии М. Кастельса «Информационная эпоха. Экономика, общество и культура». – М.: ГУВШЭ. – 2000. – С. 10-18.

10. Щегленко М. В. Проектные методы обучения [Электронный ресурс] // URL: <http://scheglenko.school04.smoladmin.ru/index.php/dlya-druzej-kolleg/10-proektnye-metody-obucheniya> (дата обращения: 24. 04. 2016).

11. Arnzt, R., Picht, H. Einführung in die Terminologiearbeit (Studien zur Sprache und Technik). - Bd. 2. – Hildesheim: Olms, 1991. – 253 S.

12. Hutchinson Tom. Introduction to Project Work. – Oxford University Press, 1991. – 23 P.

13. Hutchinson Tom. New Hotline: Elementary Student's Book. - "Oxford University Press", 2000. -112 P.

14. P.Lípová Terezie. Benefits of Project Work in Elt (Diploma thesis) [Electronic resource] / 101 P. URL: <http://theses.cz/id/7tk5i/50166-986569124.pdf> (дата обращения: 24. 04. 2016).

15. Coulmas F. Sprache und Staat. Sprachplanung und Sprachpolitik. – Berlin, NewYork: de Gruyter. – 1985. – 292 S.

16. Wilden Shaun. Projecting 21st century language [Electronic resource] // URL: <http://shaunwilden.com/wpcontent/uploads/2013/07/projects2hours.pdf> (дата обращения: 24. 04. 2016).

УДК 8.811 + 81-139

*Е.С. Мойса, доктор педагогических наук,
профессор кафедры иностранных языков
ФГБОУВПО «Московский технологический
университет»*

ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ АСПИРАНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Обучение иностранных аспирантов-филологов (англофонов) языку специальности не ново для методики РКИ, однако сам подход к изучению языка специальности должен стать качественно новым, результативным, личностно-ориентированным. Необходимо, чтобы овладение специальной лексикой при чтении текстов, связанных с темами диссертаций иностранных аспирантов, стало целью их обучения русскому языку на практических занятиях. Именно эта работа позволяет максимально ориентировать обучаемых на конкретную цель – усвоение профессиональных знаний на русском языке. Результатом их деятельности является написание кандидатской диссертации на русском языке. Все это помогает преподавателю создать такой сценарий занятий, когда активность обучаемого направлена на сознательное овладение будущей специальностью, на преобразование всех уровней языковых систем (английского и русского), а также тех языковых структур, которые встречались в прошлом языковом опыте обучаемых. А также конструирование на этой основе новых образов, что очень важно для профессиональной деятельности учащихся.

Таким образом, конструирование такой естественной речевой ситуации дает возможность создать атмосферу общения, и задача аспиранта должна заключаться в том, чтобы мобилизовать лингвистические средства, которые предлагаются ему текстом, связанным с темой диссертации. Индивидуализация обучения, ориентированная на личностные характеристики аспирантов, способствует самостоятельному и успешному овладению русским языком как профессионального общения.

Помимо того, для этой цели необходимо знание семантических правил, позволяющих совершать синонимические эквивалентные замены, производить правильный выбор необходимых языковых единиц в процессе чтения и интерпретации специального текста. Следует отметить, что при чтении текстов по специальности наибольшие затруднения аспиранты испытывают при переводе терминов, что связано с противоречивостью свойств термина, относящегося и к системе языка, и к системе терминов.

Для эффективного профессионального общения важно усвоить все компоненты содержания термина: его сочетаемость, способность вступать в синонимические, антонимические и другие виды парадигматических отношений, то есть нужно исследовать термин в тексте: текстовые связи будут способствовать лучшему усвоению и комплексному использованию понятийно-языковой природы термина, что связано с оптимизацией процесса обучения.

Усвоение и комплексное использование понятийно-языковой природы терминов возможно при создании аспирантов личностного

переводного двуязычного словаря читаемого текста. Этот словарь позволит комплексно изучать язык науки. Задача аспиранта – повышать коммуникативную ценность своего переводного словаря, широко отражая сочетаемость слов-терминов, а также эквивалентно-семантическое сопоставление встречающейся в текстах двуязычной лексики. Термин в таких словарях характеризуется разносторонне: в деривационных, парадигматических и синтагматических связях, что даст возможность создания точного объема значения слова-термина, повышения его коммуникативной ценности.

Ведение своего словаря на основе текстов, представляя лексику в лексическом гнезде (системная организация лексики), способствует выработке у учащихся правильного представления о специфике организации лексики и своеобразия ее функционирования в научной сфере. Каждый аспирант ведет словарь индивидуально, обнаруживая системные текстообразующие связи специальной лексики, которые постоянно пополняются им при чтении научной литературы, а также обращая внимание на семантику предлогов, глаголов, способствующих выявлению направленности рассуждения автора при осмыслении содержания текста.

Помимо того, системная организация лексики, представленная в лексическом гнезде словаря аспиранта, способствует тому, что учащийся не интуитивно ощущает семантику слова, не умея включать его в синтагматические, парадигматические ряды, что и приводит к речевым неточностям, а осознанно, приспособляя объективированные языком значения, содержащиеся в текстах, к собственной глубинной системе, сформированной «личностными смыслами». Такой словарь, ориентированный на конкретного аспиранта, целесообразно воздействует на его языковое сознание, на обогащение памяти, необходимой коммуникативно-ориентированной информацией для профессионального общения.

УДК 811.161.1

*М.Б. Нагзибекова, д-р филол. наук,
профессор кафедры общего языкознания и
сравнительной типологии Таджикского
национального университета*

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ТАДЖИКСКИХ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Интеграционные процессы в образовательной системе высшего образования в Республике Таджикистан, расширение международных

связей, социально-экономическая и деловая необходимость общения между странами и континентами требуют нового подхода к структуре и содержанию обучения и уровня подготовки специалистов нефилологического профиля. Усиливающиеся процессы глобализации ставят новые задачи в подготовке таких специалистов, где важную роль играет формирование профессиональной и коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов.

Реформа высшего образования в Таджикистане, сопровождающаяся рядом государственных постановлений и программ, направлена на решение задач интеграции в мировое образовательное пространство. Это вызвано тем, что Республика Таджикистан приобрела статус полноправного члена мирового сообщества, а это требует от выпускников вузов высокого профессионализма, гибкости, мобильности соответствия государственным стандартам, в основу которого положен принцип гуманизации и гуманитаризации высшего образования.

Согласно государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования и учебным планам в неязыковых вузах страны введена дисциплина «Русский язык» в объёме 106 часов аудиторных занятий.

Реализуя современные требования к подготовке специалистов и той роли, которую должна сыграть в их становлении коммуникативная компетенция, структура и содержание программы по русскому языку направлены на целенаправленное выполнение задач, продиктованных временем [1]. Осуществление обучающих, образовательных и практических задач на занятиях по русскому языку зависит от того, насколько будут реализованы в учебном процессе принципы коммуникативного и профессионально ориентированного обучения.

Содержание дисциплины «Русский язык» в неязыковых вузах определяется её целями, которые должны быть сориентированы на формирование культуры речевого общения, развитие навыков общения в профессиональной сфере и, в конечном итоге, способствовать выработке коммуникативной компетенции студентов, базирующейся на языковой, речевой, дискурсивной, стратегической, социальной социолингвистической и социокультурной компетенциях. Необходимо научить студентов правильно ориентироваться в лексической системе русского языка, иметь представление о культуре речи и речевой культуре, уметь поддерживать разнообразные и многоуровневые контакты и формы общения, где необходимо знание не только своей культуры, но и культуры страны изучаемого языка. Как справедливо отмечает С.Г. Герминасова «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [2].

Должное внимание изучению вопросов межкультурного взаимодействия при изучении языков, в частности русского языка в

таджикской аудитории, обусловлено социально-философским осмыслением глобализации культурных и интеграционных процессов межкультурного общения, продиктованного новой концепцией и целями образования – формирование специалиста – активного субъекта межкультурной коммуникации, тесно связанного с подготовкой «вторичной языковой личности». Она в свою очередь, должна осуществляться при ведущей роли когнитивного принципа, способствующего созданию «языковой картины мира носителей иностранного языка и формированию уровня вторичного языкового сознания» [4].

Уже в процессе реализации данных моделей на практических занятиях по русскому языку и, осуществляя цели межкультурной коммуникации студентов-нефилологов, нами созданы учебные пособия предназначенные для студентов всех неязыковых специальностей Института предпринимательства и сервиса: «Русский язык и культура речи» [5] и «Русский язык в мире экономики, бизнеса и предпринимательства» [6]. Особенность этих учебников заключается в том, они учитывают систему кредитного обучения. Учебники изданы в комплексе и содержат материал, направленный на формирование профессионально-коммуникативной компетенции студентов нефилологов.

При работе над данным комплексом учебных пособий, составленных на основе Программы по русскому языку для неязыковых вузов Республики Таджикистан [7], мы опирались на ряд лингводидактических принципов:

- практическая направленность обучения русскому языку, нацеленная на формирование коммуникативной и культурологической компетенции;
- преемственность в изучении русского языка в вузе;
- частотность применения грамматических правил, нацеленная на предупреждение типичных речевых ошибок;
- накопление словарного запаса и развитие навыков практического применения профессионализмов и академических терминов и др.

В учебниках тексты и задания, направлены на выработку практических навыков общения на профессиональном уровне. Тексты имеют большую профессиональную направленность и носят познавательный, воспитательный и образовательный характер. В учебниках большое внимание уделено лингвострановедческому материалу. Поэтому большая часть учебного материала направлена на расширение знаний о России, её истории и географии, литературе и искусству, культуре и образовании, обрядах, обычаях и праздниках русского народа. Даже при отборе конкретного грамматического материала, мы исходили из требования ознакомить студентов с культурой русской речи, с этикой деловых отношений и ведения официально-деловой документации.

Учебники, особенно вторая часть, нацелены на самостоятельное усвоение языкового материала, на развитие навыков самостоятельной работы.

Практическое использование комплекса пособий направлен в одинаковой степени на формирование профессиональной и коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа по русскому языку для студентов неязыковых вузов Таджикистана / Под ред. М.Б Нагзибековой., Д., 2008.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2004.
3. Кунанбаев С.С. Современное иноязычное образование: Методология и теория. – Алматы, 2005.
4. Халеева И.Н. Основы теории обучения пониманию иноязычной роли. – М. 1989
5. Русский язык и культура речи / Под ред. Ш. Рахматовой. Д., 2008.
6. Русский язык в мире экономики, бизнеса и предпринимательства / Под ред. Ш. Рахматовой Д., 2008.

УДК 808.1

*М.Р. Нуйкина, магистр психологии,
старший преподаватель ГБОУ ВПО БГМУ
государственный медицинский
университет»*

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА РОССИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В современном мире в интеграционные процессы политического, экономического, социокультурного характера втянуты практически все мировые страны, включая Россию, однако, к сожалению, усиление интеграции не сопровождается стремлением вовлечь каждую культурную модель в диалог, не сопровождается синергетическим взаимообогащением национальных культур, скорей, осуществляется их унификация, нивелирование этнических особенностей, постепенная утрата самобытности каждой из них в рамках глобализованного при помощи современных технологических средств способов мира посредством одной цивилизационной модели: «мы живем в эпоху массового социума, массового производства и распространения массовой культуры, понятно, какой именно образец будущей “глобальной” культуры был взят за основу» [4; с. 9].

В сложившейся ситуации все большую актуальность приобретает сохранение этнокультурной самобытности каждой культурной модели,

выстраивание синергетического диалога между культурами, что невозможно без понимания уникальности, особенностей национального менталитета, национального характера, духа народа. Для России актуальным становится формирование адекватного образа государства в глазах мирового сообщества, информирование глобального социума о фундаментальных ценностях русской культурной модели. Одним из наиболее эффективных инструментов реализации данной задачи может стать формирование образа России, русской культуры у иностранных студентов, что позволит одновременно решить проблемы повышения привлекательности государства для иностранцев, привлечения человеческого потенциала в сферу производства, выстраивания равноценного диалога с другими мировыми государствами. Вместе с тем, несмотря на то, что данные задачи выступают необходимым условием выживания, развития государства, в современной научной литературе исследование формирования образа России у иностранных студентов представлены фрагментарно, на недостаточном уровне, что обуславливает актуальность выбранной темы исследования.

Целью исследования выступает изучение методов формирования образа России, представлений о русской культурной модели сквозь призму русского языка у иностранных студентов.

Национальная целостность, культурная модель, национальная мировая картина представляет собой «Космо-Психо-Логос» (по определению Г. Д. Гачева), который «образуется из всего бытия данного народа, включая и особый склад природы (материю, вещество), быт, язык, историю (культуру), этнос и характер (психику)» [Цит. по 3; с. 12]. Структура национальной целостности, по мнению О. В. Пыжовой, представляет собой органический синтез единства местной природы, географических просторов, во многом обуславливающих особенности национального характера; непосредственно национальный характер и склад мышления, особенности восприятия [3; с. 12].

В свою очередь Э. А. Галумов выделяет шесть перцептивных клише, образов любой страны: политико-географический (Китай – Поднебесная, Россия – шестая часть земли с названием кратким «Русь» (С. Есенин)), природно-ресурсный (Англия – Туманный Альбион, Россия – страна вечных снегов), цивилизационно-культурный (США – статуя Свободы, Россия – «стены древнего Кремля»); социально-ментальный (итальянцы темпераментны, «Русская душа – это щедрость, не знающая границ»), производственно-экономический (США – кока-кола, Россия – космическая держава) [Цит. по 3; с. 12]. Несмотря на упрощенность, примитивизм указанной схемы, знакомство с приведенными аспектами выступает обязательным в процессе формирования образа России в сознании иностранных студентов.

Как отмечает О. А. Лавренова, в процессе восприятия информация о географическом пространстве, национальных особенностях претерпевает ряд трансформаций. Картина мира, сложившаяся в определенной культуре, влияет на отбор и интерпретацию информации индивидуальным сознанием. В результате индивидуальное сознание несет в себе сведения о пространственном мировоззрении конкретной культурной модели. Таким образом, при восприятии культурно-маркированной культуры огромное влияние имеет культурный контекст, формирующий особенности индивидуального сознания [2; с. 9].

Оптимизация процессов обучения иностранных студентов, формирования у них образа России должна осуществляться целенаправленно, поэтапно.

Как отмечают Г. М. Васильева, М. Н. Кожевникова, А. Л. Кузнецов, в сознании иностранного учащегося образ России формируется в процессе изучения русского языка, учебной литературы (по географии, страноведению, истории и проч.), на основании бесед с представителями русского этноса, личных впечатлений [1; с. 18]. Организация подобных бесед позволит студентам лучше понять особенности русского разговорного или научного языка, ментальность этноса, которая нашла свою репрезентацию в языковой системе. Огромную роль в процессе формирования целостного образа России играют учебные тексты: художественные, научные, газетные, частная переписка, официальные документы и проч. Огромным образовательно-воспитательным потенциалом обладают современные ИКТ, изобразительное, театральное искусство и проч. Сложно переоценить роль художественной литературы, творчества классиков и современных писателей в процессе ознакомления с особенностями русской культуры. Другими словами, формирование образа России должно осуществляться средствами русского языка, впитавшего в себя все особенности русской культуры, национальной ментальности.

Указанные дидактические материалы должны отвечать ряду требований [1; с. 19]:

- содержать ассоциативно-вербальные поля «страна», «Россия», «Российская Федерация», «Русь», «отчизна», «Российская империя» и проч.;

- содержать указания на размер территории: «шестая часть мира», «1/6 часть суши», «необъятная моя Россия», «шестая часть земли с названием кратким “Русь”» (С. Есенин), «широка страна моя родная»;

- содержать указания на ландшафт и рельеф страны: «русское поле», «бескрайние географические просторы» (Н. Бердяев), «поле, русское поле», «великая равнина», «степные просторы», «русская равнина», «среди равнины ровная», «степь да степь кругом», «широко ты, степь, пораскинулась»;

- степень освоенности территории: «открыто пустынно все в тебе» (Н. Гоголь);

- указывать на географическое положение государства: «Евразия», «великий Востоко-Запад», «христианский Восток» (Н. Бердяев), «биполярный мир», «да, скифы – мы! Да, азиаты – мы!» (А. Блок);

- содержать указания на границы государства: «От врат зимы, камчатских льдов, до красных Невских берегов» (Н. Карамзин);

- характеризовать климат государства: «русский мороз», «русская зима», «сибирские морозы», «осень золотая» (А. С. Пушкин).

Указанные аспекты, выделенные Г. М. Васильевой, М. Н. Кожевниковой, А. Л. Кузнецовым, могут быть дополнены указаниями на исторические, архитектурные памятники, события: «стены древнего Кремля»; особенности национального характера «Мужик что бык: втемяшится в башку какая блажь - колом ее оттудова не выбьешь: упираются, всяк на своем стоит!» (Н. Некрасов), «бесмысленный и беспощадный русский бунт» и проч.; производственно-экономическими особенностями, знакомством с выдающимися деятелями России.

Таким образом, работа по формированию образа России у иностранных студентов представляет собой целенаправленный, поэтапный процесс, требующий учета особенностей национального менталитета обучающихся, тщательного подбора дидактических материалов. Огромным образовательно-воспитательным потенциалом в процессе формирования представлений об особенностях национальной культурной модели обладает русский язык, русская художественная литература, которая позволяет ознакомить обучающихся практически со всеми аспектами русского быта, природы, национального характера и менталитета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Г. М., Кожевникова М. Н., Кузнецов А. Л. Формирование географического образа России у иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки// Мир науки, культуры, образования. - № 1 (44), 2014. – С. 18 – 21.

2. Лавренова О.А. Географическое пространство в русской поэзии XVIII - начала XX вв. (Геокультурный аспект). - М., 1998. – 95 с.

3. Пыжова О. В. Этнический образ мира в философии культуры России XIX – начала XX века: Автореф. канд. философ. наук. – Курск, 2012. – 23 с.

4. Толстых В. И. Реформация духовная как ключевая проблема глобализации// Человек и культура в условиях глобализации. Сб. науч. стат. – К.: Парапан, 2003. – С. 5 -13.

И. В. Одинцова, кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»

ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Развитие современной науки отличается многообразием форм и методов. Однако глобализация современного общества провоцирует развитие системного взгляда на мир, объединенного общей идеей и сходной методологией. Становление комплексного взгляда на мир и человека в мире способствует становлению новых форм научного исследования, основанного на взаимодействии разных наук.

Междисциплинарность – специализация исследований, по выражению Вернадского «не по наукам, а по проблемам», появление комплексных областей знаний, и, прежде всего, знаний, связанных с наукой о человеке, является логичным продолжением, этапом и в определенной степени итогом накопленных знаний в конкретных науках. Снятие информационных барьеров между специалистами, изучающими разные науки и даже частные разделы одной науки, дают мощный импульс для исследований.

Основой междисциплинарности гуманитарных наук в последнее время отводится когнитивизму – взгляду, «согласно которому человек должен изучаться как система переработки информации, а поведение человека должно описываться и объясняться в терминах внутренних состояний человека. Эти состояния физически проявлены, наблюдаемы и интерпретируются как получение, переработка, хранение, а затем и мобилизация информации для рационального решения разумно формулируемых задач» [4; 17]. Объектом изучения когнитивизма признается человеческий разум, мышление и те ментальные процессы, которые определяют и прогнозируют деятельность человека, категоризируют его опыт.

Обращение к когнитивному аспекту в лингводидактике продиктовано желанием выявить когнитивные механизмы, лежащие в основе общения на всех уровнях его организации: лингвистическом, прагматическом, социокультурном и т.д. Сознательная опора при обучении иностранному языку на когнитивные структуры и механизм их работы позволяет активизировать управление развитием познавательной деятельности учащегося. Мы выделили слова «сознательная опора», потому что в практике преподавания иностранному языку когнитивная составляющая естественным образом вплетена, растворена в учебном

процессе. Однако специально она обычно не выделяется и не рассматривается. Представляется же целесообразным, опираясь на достижения когнитивистики, осознанно трансформировать ее в дидактическую систему. Выделение когнитивных структур, возможности их использования, техники работы с ними должно стать самостоятельной дидактической задачей при создании учебников и организации учебного процесса.

Центральной идеей, объединяющей многие исследования когнитивных наук, стало представление о том, что наши знания организуются с помощью определенных структур – когнитивных моделей. К настоящему времени для обозначения когнитивных моделей существует ряд разнообразных терминов. Это «конструкт» Дж. А. Келли, «образные схемы» М. Джонсона, «ситуационная модель» Т.А. Ван Дейка, «ментальные пространства» Ж. Фоконье, «идеализированные когнитивные модели» или ИСМ Дж. Лакоффа, «профилирование» Р. Лангакера, «сценарии» («скрипты») Р. Шенка и Р. Абельсона и т.д.

Все перечисленные концепции родственны концепции фрейма (от английского frame – каркас, скелет, рама, структура, строение и т.д.) – наиболее распространенному термину для обозначения когнитивной модели. Понятие фрейма как модели определенных фрагментов действительности, пришло из информатики. В совокупности фреймы образует хранимую в памяти базу данных – многоуровневую систему хранения и доступа к информации.

Условно в трактовке понятия «фрейм» с точки зрения гуманитарных наук можно выделить два направления: лингвистическое и социологическое. Лингвистический подход восходит к пониманию фрейма в концепции М. Минского, для которого «фрейм – это структура данных, предназначенная для представления стереотипной ситуации» [7; 251]. Лингвистическое направление затем получило дальнейшее развитие в работах Ч. Филлмора и позднее в исследованиях, выполненных в русле когнитивной лингвистики и психолингвистики. Социологический подход был концептуализирован в работах Г. Бейтсона, а затем детально разработан И. Гофманом. Под фреймом И. Гофман понимал «аналитические леса» – подпорки, с помощью которых мы постигаем свой собственный опыт» [2; 59]. Фреймы идентифицируются в рамках ситуаций, благодаря фреймам человек осознает себя и все события, происходящие с ним, в окружающем мире. Понимание реальности как «окаймление нашей вовлеченности» [17; 320], а фреймов как «скобок», пограничных знаков, разделяющих эпизоды нашего опыта [2; 73], активно развивается в трудах, выполненных в русле когнитивной социологии, социальной психологии, этнометодологии и т.д.

За каждым фреймом стоит концепт некой сущности, irradiрующий имплицативные связи и за счет этого создающий вокруг себя «поле

когнитивного тяготения», которое захватывает концепты других сущностей и сводит их в целостную ментальную структуру [9; 53-64]. Фрейм – это ментальная репрезентация концепта. По мнению Т.А. Ван Дейка, фрейм содержит знания о существенном, типичном и возможном для этого концепта в рамках определенной культуры [1; 16].

Фрейм можно представить в виде формализованной модели, состоящей из узлов и отношений между ними. Эта модель представляет собой иерархично организованную фреймовую сеть или онтологию, которая является спецификацией концептуализации определенной области знаний. Верхние уровни фреймовой онтологии четко обозначены, так как соответствуют тем понятиям, которые всегда верны по отношению к ситуации или ряду связанных ситуаций, отображенных в сети. Свойства фреймов в сети наследуются сверху вниз, т.е. от вышестоящих к нижестоящим. Незаданные в явном виде узлы называются слотами или терминалами, и они могут быть заполнены при идентификации фрейма. В качестве значения слота может выступать имя другого фрейма или набор слотов более низкого уровня, что позволяет во фреймовых представлениях реализовать «принцип матрешки». Специфика человеческого сознания такова, что каждый фрейм связан со множеством других, и связи эти не линейны, а древовидны, т.е. разветвляющиеся. Каждый компонент онтологии открывает доступ к разным концептуальным областям как части своей характеристики, то есть открывает доступ к системе разных когнитивных контекстов. Одной из задач практики преподавания иностранных языков является развитие умения ориентироваться в этих когнитивных контекстах, видеть связи между предметными областями, запечатленными, скрытыми или предсказуемыми в словах. Фреймовую онтологию можно конкретизировать (углублять), фокусируясь на отдельных ее компонентах или, напротив, расширять, удаляя точку обзора; ее, наконец, можно сравнивать с онтологиями предметной области, существующих в других языках и культурах.

Понятие «фрейм» может быть распространено на организацию знаний как о мире, так о языке. Среди ментальных образований, являющихся категориальной основой всей человеческой деятельности, следует выделить фреймы реальной действительности (Р-фреймы) и языковые классификационные структуры (Я-фреймы) [12]. Р-фреймы и Я-фреймы в речевой действительности тесно переплетены, так как слово всегда выступает в двух ипостасях: как самостоятельное обозначение внеязыковой реалии, так и составляющая некоторой языковой категории (некоторых языковых категорий). Работая со словом, иностранец видит лишь его буквенное обозначение – знак. Слова языка, по образному сравнению Дж. Фоконье, – лишь видимая часть «айсберга». Линейная картинка оживет, если учащийся наполнит ее смыслом, включив ее в семантическую сеть, в которой Р-фреймы и Я-фреймы тесно переплетены.

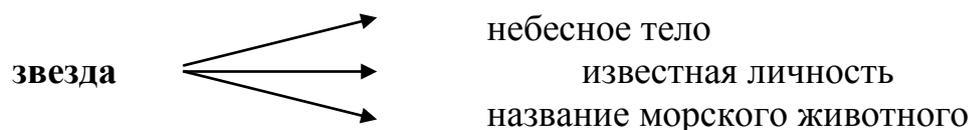
Итак, любое слово представляет собой фрейм, за которым стоит система концептов, включающих его в сеть разнообразных смыслов. Назовем некоторые Я-фреймы, актуальные в практике преподавания иностранных языков.

I. Лексический фрейм

Лексический фрейм – фрейм изолированного слова, которым может представлен в виде семантического и тематического фреймов.

1.1. Семантический фрейм

Большинство слов многозначно. Тем не менее «носители языка, как и лингвисты, ощущают единство многозначного слова; <...> странно считать, что язык это «склад готовой продукции» и что человек должен каким-то образом запоминать и хранить в памяти десятки тысяч совершенно автономных и не связанных между собой значений (а при необходимости оперативно их извлекать); <...> довольно неправдоподобным выглядит и предположение, что словарь это бескрайнее море уникальных и непредсказуемых данностей, в котором нет никакой системы и системности, за исключением отдельных островков регулярной многозначности» [6; 17-18]. Слово в ореоле своих словарный прямых и переносных значений составляет семантический фрейм:



И далее мы можем конкретизировать каждый слот семантического фрейма: звезда – небесное тело, ночь, красивая, космос, загадка, тайна, бездна, астрономия, свет, полярная звезда...; известная личность – киноактер, знаменитый, Леонардо ДиКаприо...

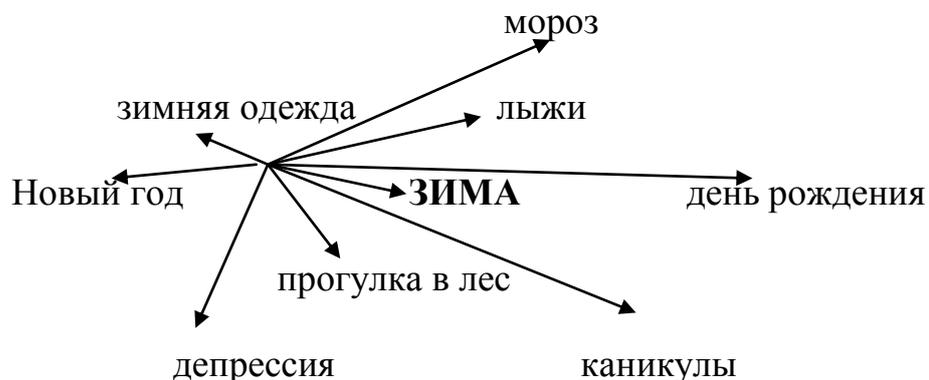
1.2. Тематический фрейм

Тематический фрейм может быть ассоциативно-знаковым и импликационным.

Поскольку каждое слово представляет собой "пучок" представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, которые его сопровождают [15; 46], оно может формировать ассоциативную сеть предметной области. Предметной областью следует называть реальное или гипотетическое поле деятельности, взаимосвязи внутри которой отражают свойства, связи и отношения в реальной действительности.

В ассоциативно-знаковом фрейме вербализуются наши знания о мире, отражаются эмоционально-оценочные значения, закономерности механической и образной памяти, эмоции, мотивации и т.д. Благодаря ассоциациям между людьми возникает взаимопонимание, так как люди "...прикасаются к одним и тем же клавишам инструмента своего духа, благодаря чему у каждого вспыхивают в сознании соответствующие, но не

тождественные смыслы” [3; 166]. Например, фрейм «Зима» можно представить так:



И далее: Новый год – салат оливье, шампанское, мечты, веселье, хлопоты, речь президента, дед мороз, снегурочка, мандарины, похмелье... и далее: салат оливье – мама, детство, елка, подарки и т.д. Ассоциативно-знаковый фрейм образует семантическую сеть, в которой слоты связаны на первый взгляд достаточно произвольно, внутренние семантические отношения между словами специально не эксплицируются, а содержатся в сети опосредованно.

Импликационный фрейм – это ассоциативный фрейм, но более сложной структуры. В этом типе фрейма отношения внутри семантической сети словесно эксплицированы. В нем значение одного слота прогнозирует появление другого, происходит упорядочивание ассоциаций. Отношения между слотами строятся на основе умственной операции импликации. Эти отношения могут иметь характер причинно-следственной зависимости, условной или целевой обусловленности, локальной или временной связи и т.д. Формально этот фрейм может выглядеть по-разному. Например: Новый год – покупать елку, наряжать елку, приглашать гостей, садиться за стол, провожать старый год, встречать Новый год, пить шампанское, загадывать желание и т.д. Или, например, во фрейме «посещение ресторана» могут быть названы сначала участники ситуации: официант, посетители, потом их типичные действия: заказывать закуски, горячее, красное вино; произносить тост...; предметы, задействованные в ситуации: меню, салфетка, рюмки и т.п. По сути импликационный фрейм является гипертекстом. Именно импликационный вид тематического фрейма лежит в основе фреймового словаря, «фреймового способа организации лексики» [16] – направлению очень перспективному в русской лингводидактике.

Тематический фрейм образует онтологию предметной области. Ее проектирование – всегда процесс творческий, поскольку не существует единственно верной онтологии. И две онтологии, разработанные разными людьми, никогда не будут одинаковыми.

2. Лексико-грамматический фрейм

За каждым словом стоит мыслительный образ, на формирование которого может влиять не только его лексическое значение, но и характер его грамматического употребления. Например, обозначение водного пространства словами река, море, пруд, озеро... имеет свои особенности. Эти слова при обозначении места употребляются 1) с предлогом «в», если надо сообщить, кто или что находится в воде или под водой: В реке нашли странный предмет; 2) с предлогом «на» – если надо сообщить, где человек отдыхает или работает: Я люблю отдыхать на море или на реке или что находится на берегу водоёма, шире – на всём водном пространстве: На море сегодня хорошая погода. Употребление предлогов «в» или «на», «с» или «из» будет обусловлено не столько лексико-грамматическими особенностями слов, обозначающих водное пространство, и семантикой предиката, сколько той образной мыслительной картинкой, которую мы должны сформировать у учащегося на основе этих особенностей: В воскресенье мы всей семьёй отправились на реку. Что мы только на реке не делали! Купались в реке, загорали. Отец рыбачил. Он поймал в реке огромную рыбу. Такую огромную, что тащить её из реки ему помогал брат. Отец сварил уху. Воду для ухи мы брали из реки. Потом в реке мама помыла посуду. С реки мы вернулись уставшими, но весёлыми и отдохнувшими [11; 153].

3. Интонационный фрейм

Слово способно вступать в различные парадигматические отношения благодаря своему интонационному оформлению в составе текста. Например, слово «море» в разных контекстах, употребляясь с разной интонацией, может обозначать: нейтральный ответ, переспрос, удивление: Мы были в прошлом году на юге. Море (ИК-6)! Солнце! Горы! Отлично отдохнули! «Что это на карте? – Море (ИК-1). – Море? (ИК-4). Какое же это море! Да, плохие же дела у тебя с географией! [10; 270] и т.д.

Ритмико-интонационное оформление слова – это то, за что ухо человека в потоке звучащей речи цепляется прежде всего. «Только акустическое впечатление, – писал Ф. де Соссюр, – имеет ценность» [14; 133]. Однако опора на письменный текст, который преобладает при обучении иностранному языку, часто оставляет без должного внимания «окаймление» слова в речи, которое Дж. Гамперц назвал «ключом концептуализации». И.П. Распопов, может быть, несколько утрируя значение просодики, отводит интонации определяющую роль в коммуникации: «специализация структурных моделей синтаксических конструкций, касающаяся коммуникативно-синтаксического аспекта их структуры, отчасти предопределяется различным лексическим наполнением, но в большей степени и в первую очередь, дифференцирующую роль в этом отношении играет интонация» [13; 89]. О безусловной значимости интонации писал еще М. Монтень: «На мой взгляд, тон, высота голоса, всегда что-то выражают и обозначают. Я и

должен им пользоваться так, чтобы он меня представлял. Один голос поучает, другой льстит, третий бранит, Я хочу, чтобы мой голос не только дошел до слушающего, но чтобы он, когда нужно, поразил его и пронзил... Произнесенные слова принадлежат наполовину говорящему, наполовину слушающему. Последний должен их принять так, как они брошены, подобно тому, как во время игры в мяч принимающий делает те или иные движения в зависимости от движений бросающего или от характера броска» [8; 357].

Механизмы понимания звучащей речи и ее корректного оформления далеко выходят за границы тех областей науки, в границах которых изучается традиционно интонация и даже фонетика. Обучение интонационным средствам, обслуживающим нейтральные и эмоциональные состояния, формирование у учащегося интонационных фреймов, моделирующих эти состояния, создают ту рамку, в границах которой звучащая речь наполняется смыслом, и учащийся включается в деятельностное общение.

Развитие у учащегося семантической сети, сформированной разного типа фреймами, которые способны формировать слово иностранного языка в изолированном употреблении, в составе предложения, шире – текста, способствует активизации речемышления на языке, созданию новых и активизации старых речементальных навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М., Прогресс, 1989.
2. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М., Институт социологии РАН. Институт Фонда «Общественное мнение», 2003.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
4. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания 1994 № 4.
5. Демьянков В.З. Теория прототипов в семантике и прагматике языка // Сборник научно-аналитических оборотов. М., ИНИОН РАН, 1994.
6. Кустова Г. Типы производных значений и механизмы языкового расширения. М., Языки славянской культуры. 2004.
7. Минский М. Фреймы для представления знаний. М., 1979.
8. Монтень М. Об опыте // Опыты. Книга третья. М., Наука, 1979.
9. Никитин М.В. Развернутые тезисы о концептах // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1.
10. Одинцова И.В. Звуки. Ритмика. Интонация. Учебное пособие. М., Флинта: Наука, 5-е изд. 2014.
11. Одинцова И.В., Малашенко Н.М., Бархударова Е.Л. Русская грамматика в упражнениях Рабочая тетрадь с комментариями (для иностранных учащихся). 3-е изд. М., Русский язык. Курсы, 2014.

12. Одинцова И.В. «Коммуникативная ситуация» и «фрейм» как педагогические категории // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, филологический факультет, 20-23 марта 2010 г.): Труды и материалы // Составители М.Л. Ремнева, А.А. Поликарпов. М.: Изд-во Моск. ун-та.

13. Распопов И.П. Стрoение простoго предложeния в совремeнном русcком языке. М., 1970.

14. Соссюр Фердинанд де. Заметки по общей лингвистике. 2-е издание. Прогресс, М., 2000.

15. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. М., Академический проект, 2001.

16. Тюрина Г.А. Фреймовый способ организации лексики в практическом курсе русского языка как иностранного. АКД, М., 2000.

17. James W. Principles of Psychology. Vol. 2 . NY.: Dover Publication, 1950.

УДК 81-13

*Е. А. Паненко, преподаватель кафедры
русского языка ФГКОУ ВО «Волгоградская
академия МВД России»*

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Одной из приоритетных задач в обучении русскому языку как иностранному (далее – РКИ) на современном этапе является овладение большим количеством компетенций (коммуникативной, межкультурной, лингвистической, социолингвистической и др.), что предполагает не просто механическое усвоение знаний, изучение системно-структурного строя языка, а всестороннее развитие личности, самосовершенствование, развитие творческого потенциала обучающегося. К сожалению, ряд объективных факторов (объём часов, предусмотренный на изучение русского языка как иностранного, несвоевременный заезд обучающихся и т.д.) не всегда позволяет осуществить языковую подготовку студентов-иностранцев на высоком уровне. В этой связи возникает необходимость изменения методов и форм организации учебного процесса, пересмотра традиционных подходов к овладению иностранным языком, внедрения инновационных технологий, интерактивных форм обучения. Для осуществления качественной эффективной лингвистической подготовки иностранных обучающихся с целью освоения ими в будущем профессиональных компетенций приходится искать новые нестандартные

пути интенсификации процесса обучения. Наряду с аудиторной работой под руководством преподавателя, большое внимание в настоящее время уделяется самостоятельной работе как на занятии, так и в часы самостоятельной подготовки; без непосредственного контакта с преподавателем или под управлением педагога опосредованно через специально разработанные учебные материалы.

Почему же самостоятельной работе придаётся такое огромное значение? Во-первых, помимо основных коммуникативных умений, у студентов-иностранцев должен быть сформирован и навык самостоятельной работы, включающий понимание целей и процедуры (последовательности) выполняемой работы, умение пользоваться необходимыми техническими средствами, компьютерными программами, русскоязычными поисковыми системами, on-line переводчиками и т. д. Но, самое главное, у обучающихся должно появиться желание совершенствовать изучаемый язык во внеаудиторное время. Во-вторых, как известно, «знания, не подкреплённые самостоятельной деятельностью, не могут стать достоянием человека» [1, с.72]. В-третьих, самостоятельная работа носит индивидуализированный характер, способствуя реализации дифференцированного подхода к обучению. В-четвёртых, этот вид деятельности активизирует мыслительную и творческую деятельность, позволяет поддерживать, совершенствовать, углублять полученные знания и расширять свой кругозор, тем самым формируя устойчивые коммуникативные и познавательные навыки.

Таким образом, самостоятельная работа представляется как одно из важных условий высокой результативности образовательного процесса. При этом эффективность данного вида работы будет напрямую зависеть от её грамотной предварительной организации, особенно на начальном этапе обучения РКИ (на подготовительном курсе довузовской подготовки), тщательного планирования, понятного инструктажа, «от умелого продумывания сочетания самостоятельной работы с другими видами работы на занятиях в аудитории» [3] и вне её. Поэтому основная задача преподавателя заключается в нахождении таких форм и методов, которые бы способствовали не только развитию навыков во всех видах речевой деятельности за счёт «компенсации «разрыва» между учебным и реальным использованием языка»[3], но и повышению самооценки и мотивации к изучению русского языка.

Широкие возможности для реализации этих задач открывают инновационные технологии. Их применение в образовательном процессе способствует большей заинтересованности студентов, «так как работа ведётся в приближенных к реальной жизни условиях и предоставляет обучающимся возможность выбора путей и методов решения поставленных задач» [4].

Инновации прочно вошли в нашу жизнь. Трудно найти человека, который хотя бы раз в своей жизни не пользовался компьютером и средствами электронного общения или не искал информацию в Интернете. Компьютер проникает во все сферы деятельности человека и уже невозможно представить, как люди жили без него раньше.

Какие же возможности предоставляет использование современных инновационных технологий преподавателю? Как наиболее эффективно применять их при организации учебного процесса и самостоятельной работы?

Следует отметить, что инновация – это очень широкое понятие, поэтому в данной статье предлагается рассмотреть вопросы использования электронных средств обучения, а также современных информационных технологий при организации самостоятельной работы студентов-иностранцев.

Возможности современных информационных технологий практически безграничны и обычно включают:

- применение мультимедийных средств на всех этапах обучения;
- доступ к разным по тематике электронным ресурсам;
- использование учебных ресурсов и обучающих программ дистанционно;
- создание интерактивных заданий с разным уровнем сложности;
- внедрение средств электронного общения (форумы, чаты, электронная почта и др.) в процесс обучения.

Выбор варианта работы при организации самостоятельной деятельности обучающегося зависит от многих факторов: от целей и задач, которые ставит перед собой преподаватель; от уровня сформированности навыков самостоятельной работы; от уровня компетентности студентов в области работы с техническими средствами обучения; от уровня сложности предлагаемых заданий и т.д.

Так, для презентации материала (лексического, грамматического, страноведческого) лучше всего подойдут мультимедийные средства, обладающие огромным лингводидактическим потенциалом и высокой степенью наглядности. Кроме того, они позволяют организовывать материал в любой необходимой форме с использованием цветowych или анимационных акцентов, включением небольших фрагментов видео или аудио, графических изображений.

Индивидуализации обучения, выработке навыков работать самостоятельно, ответственно и творчески способствует использование обучающих программ или учебных ресурсов, т.к. преподаватель выступает здесь только в роли наставника и координатора, а все действия (в том числе и контроль выполнения своих заданий) может выполнять сам студент.

Использование Интернет-ресурсов позволяет работать над формированием социолингвистической и социокультурной компетенций, развивает познавательную и мыслительную активность обучающихся. Осуществляя поиск необходимой информации, студенты учатся работать с разными по стилю и содержанию источниками, осуществлять переработку и компрессию текста путём анализа и сопоставления, творческой интерпретации и др.

Но наиболее эффективным нам представляются интерактивные учебные задания, призванные помочь студенту в развитии всех основных коммуникативных навыков (чтения, аудирования, говорения и письма). При этом интерактивные задания можно создавать самостоятельно в соответствии с потребностями каждого конкретного обучающегося, группы в целом или небольшой её части (комбинирование индивидуальной, групповой, парной работы) или использовать в готовом виде (из Интернета).

Что касается возможностей внедрения средств электронного общения в процесс обучения, надо сказать, что это одно из новых направлений в методике преподавания иностранных языков. Некоторые педагоги и учёные разрабатывают инновационные формы применения мобильных устройств в образовательном процессе. Так, при поддержке Открытого университета (The Open University) британские учёные и преподаватели апробировали и представили свой проект «Мобильная педагогика в преподавании английского языка: руководство для преподавателей», в котором они подробно рассказывают об опыте использования возможностей мобильных средств общения на занятии и вне его, при самостоятельной работе студентов, при дистанционном обучении. Предлагаются различные способы работы с чатами, социальными сетями, скайпом, электронной почтой и др. как в аудитории, так и дома. Кроме того, опрос обучающихся, анализ результатов работы и впечатлений студентов позволяет «сделать работу над ошибками» и дать преподавателям практические советы.

Конечно, постоянная модернизация технических средств даёт толчок в развитии всех сфер нашей жизни и область образования – не исключение. Современный преподаватель должен изучать и внедрять в процесс обучения все передовые технологии, способствующие повышению качества образовательного процесса. Одной из самых эффективных, на наш взгляд, можно считать лингафонное оборудование нового поколения. Существующие сейчас «лингафонные классы» или, правильнее, программные мультимедийные сетевые обучающие классы с расширенными лингафонными функциями (NetClass) позволяют преподавателю организовать учебную деятельность по-новому. Остановимся поподробнее на том, как можно спланировать самостоятельную работу студентов-иностранцев, максимально используя

возможности таких классов. Речь пойдёт о внеаудиторной самостоятельной работе под руководством преподавателя и без его непосредственного участия. Но, следует иметь в виду, что все виды внеаудиторной работы можно интегрировать в процесс обучения на практических занятиях по РКИ.

Чтобы работа в лингафонном классе была эффективной и имела положительный результат, на любом этапе обучения необходима тщательная предварительная подготовка, заключающаяся в обучении студентов навыкам самостоятельной работы с техническими средствами обучения, с учебником и текстом, со справочными материалами в виде словарей, энциклопедий, памяток, грамматических таблиц и т.д. Еще одним важным моментом является инструктаж, т.к. обучающийся должен понимать смысл выполняемого задания (для чего он это делает), последовательность его выполнения (как он будет это делать). Кроме того, преподаватель должен научить студентов рациональному подходу к обучению (как лучше и продуктивнее сделать предлагаемую работу), а также особенностям работы с русскоязычными поисковыми системами и переводчиками. В связи с вышесказанным становится очевидным тот факт, что присутствие преподавателя в часы самостоятельной подготовки студентов на первых этапах представляется обязательным. Помимо функции инструктора, он может координировать, корректировать и контролировать работу обучающихся, т.е. оперативно определять приёмы помощи, выявлять типичные ошибки и затруднения, предлагать пути их устранения, стимулировать, поощрять тех, кто успешно и качественно выполняет самостоятельные задания.

Использование возможностей лингафонного класса позволит преподавателю осуществлять работу в разных режимах. Например, в режиме «Обучение» предлагается несколько вариантов взаимодействия преподавателя и студента:

1. Контроль выполнения заданий у всей группы или отдельно взятого студента. Преподаватель может исправлять ошибки, давать рекомендации, вступать в диалог, добавлять необходимый материал в режиме реального времени.

2. Распределение заданий между обучающимися в зависимости от их уровня подготовки или необходимости работы над определённым речевым умением или навыком. Программа позволяет рассылать аудио- и видеоматериал со специально подготовленными тестовыми заданиями, редактировать мультимедийные материалы из Интернета, подбирать тематические тексты в печатном и аудио формате или тексты для внеаудиторного чтения, отрабатывать лексический материал с использованием on-line переводчиков и специальных упражнений.

3. Общение преподавателя и студента, организованное в виде текстового чата или путём диалога педагога с одним или несколькими обучающимися в режиме «Интерком».

4. Организация групповой работы в ходе которой развиваются навыки коллективного взаимодействия, взаимопомощи. Распределяя обучающихся по группам для выполнения предложенного задания, преподаватель учит студентов осуществлять совместную деятельность, вступать в диалог друг с другом на русском языке, находить общие решения, приходить к единому мнению. В то же время практикуется взаимопроверка, способность слышать и понимать своего товарища.

5. Прослушивание речевых образцов, слов, слогов, предложений, мини-текстов с последующим воспроизведением и записью фрагмента своей речи в режиме «Повтор». Это даёт возможность не только преподавателю, но и самому студенту обратить внимание на свои пробелы и поработать над ними индивидуально или под управлением преподавателя. Для работы над формированием фонетических навыков, особенно на начальном этапе обучения РКИ, преподаватель может предложить различные задания на отработку произношения звуков и их сочетаний, интонационных конструкций, смыслового деления предложений и т.д. Многократное повторение и прослушивание своего произношения способствуют формированию устойчивых фонетических навыков, развивают фонематический слух, позволяют добиваться высоких результатов в совершенствовании произносительных навыков.

6. Создание мультимедийных обучающих материалов во время или перед занятием. Сначала могут использоваться специально разработанные преподавателем мультимедийные презентации, обеспечивающие наглядность при изучении лексического, грамматического, страноведческого материалов. В дальнейшем студентам предлагается создать собственную презентацию по заданной теме с привлечением информации из Интернет-источников, что предполагает её поиск, отбор, анализ, творческую интерпретацию (подходит для продвинутого этапа обучения).

7. Использование электронных и учебных ресурсов из Интернета с целью совершенствования основных коммуникативных навыков и умений. Огромное разнообразие обучающих программ, с одной стороны, позволяет обогатить словарный запас студентов, отработать грамматические, фонетические, аудитивные навыки, разнообразить процесс самостоятельной работы интересными интерактивными заданиями с функцией проверки и самоконтроля. Но, с другой стороны, требует особого внимания и тщательного отбора со стороны преподавателя, т.к. может содержать сомнительные факты; информацию, дискредитирующую или неправильно интерпретирующую существующую действительность (что особенно часто встречается в подкастах).

В режиме «Проверка знаний» хорошо зарекомендовали себя следующие виды работы:

1. Разработка тестов в виде вопросов или вариантов ответа. Программа «NetClass» позволяет создавать тестовые задания для проверки лексических и грамматических навыков, понимания прочитанного или прослушанного текста, т.к. задания могут быть основаны на аудио- или видеофрагментах любой продолжительности. Обработка результатов осуществляется самой программой.

2. Интерактивное общение преподавателя и студента в режиме «Интерком» даёт возможность преподавателю послушать каждого студента, проверить устное высказывание, дать рекомендации по исправлению типичных ошибок. Таким образом, реализуется индивидуальный подход к обучению, избегаются ситуации, когда обучающиеся чувствуют неловкость, стеснение, боязнь сделать ошибку и т.д.

3. Оценивание знаний сразу нескольких обучающихся в разных или одном виде речевой деятельности с использованием дифференцированных заданий. Рассылая задания каждому студенту, преподаватель имеет возможность осуществить текущий, промежуточный или итоговый контроль по отдельным темам дисциплины или подготовить обучающихся к одному из видов контроля. Кроме того, данная работа может выполняться и для самоконтроля студентов в часы самостоятельной подготовки.

В режим «Самостоятельная работа» преподаватель переходит постепенно. На начальном этапе данная функция включается только с разрешения педагога, который определяет степень готовности каждого обучающегося к самостоятельным действиям. В этом режиме студенты учатся работать без непосредственного участия преподавателя. Они могут выполнять любого рода задания, выбирать тексты для чтения и аудирования, производить поиск информации в Интернете, работать с учебными ресурсами дистанционно, делать скрипты к аудио- или видеофрагментам выполнять творческую работу: создавать свои тексты, презентации, аудиотексты. Возможность сохранения файлов в специальном каталоге позволяет студенту возвращаться к выполнению того или иного задания несколько раз, пересылать его для проверки преподавателю, производить работу над ошибками, представлять готовый продукт своим одногруппникам.

На продвинутом этапе обучения работа в лингафонном классе открывает ещё больше возможностей, т.к. студенты уже освоили копирующий и воспроизводящий уровни самостоятельной работы, которые направлены на «выработку приёмов анализа, группировки учебного материала и использование приемов языковой и смысловой трансформации»[3] и могут справиться с творческим уровнем,

предполагающим «обучение приёмам выражения собственных мыслей». Работая самостоятельно, студенты выполняют более сложные коммуникативные задачи: подготовить сообщение на тему «...» с мультимедийной презентацией; прослушать сообщение и высказать своё мнение или составить скрипт фрагмента; написать аннотацию или отзыв; ответить на проблемные вопросы, аргументируя их и т.д. Именно при выполнении самостоятельной работы такого уровня формируется творческая личность.

Из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что организация самостоятельной работы с использованием инновационных технологий на занятиях по РКИ способствует реализации ключевых задач, поставленных перед преподавателем новыми ФГОС. Активизация процесса усвоения материала, повышение мотивации к обучению и самооценки студента, осознание важности и актуальности изучаемого материала, приближенность процесса обучения к реальности, создание особой учебной информационной среды, реализация дифференцированного подхода к обучению позволяют рассматривать самостоятельную работу обучающихся как неотъемлемую часть эффективного образовательного процесса, повышающего качество обучения русскому языку как иностранному на современном этапе развития общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елисеев А.П. Организация самостоятельной работы курсанта/А.П. Елисеев, А.А. Федотов. – Новогорск: АГЗ МЧС России, 2000. – С.72.
2. Хавронина С.А. Приёмы активизации самостоятельной работы. // Содержание и формы самостоятельной работы при обучении РКИ / Под. Ред. Щукина А.Н. – М., 2009.
3. Толмачёвы Д.С., Игнатова Е.Р. Самостоятельная работа иностранных студентов как вид учебной деятельности. – Казахский национальный университет имени аль-Фараби.
<http://pps.kaznu.kz/2/Main/FileShow2/17076/38/2/7/0/>
4. Серегина Н.А., Елисеева О.Е. Использование русскоязычного сегмента сети Интернет в обучении студентов-иностранцев самостоятельной работе по РКИ. – Карповские научные чтения: сб. науч. ст. Вып. 8: в 2 ч. Ч. 1 / редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.] – Минск: «Белорусский Дом печати», 2014. – С.127-130.
5. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: уч.пособие – 2-е изд. – М.: Флинта: наука, 2011. – 480 с.
6. Орехова И.А. Специфика организации самостоятельной работы учащихся в период обучения в русской языковой среде. // Содержание и формы самостоятельной работы при обучении РКИ: Сб.науч.трудов. – М., 2008.

*Е.А. Петрова, доктор филологических наук,
доцент, зав. кафедрой иностранных и
русского языков ФГКОУ ВО «Уфимский
юридический институт МВД России»*

АЛГОРИТМ ОБУЧЕНИЯ КОМПРЕССИРОВАННЫМ АУТЕНТИЧНЫМ ТЕКСТАМ

Современная цель обучения иностранному языку состоит в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. направлена на развитие языковой личности, готовую к межличностному взаимодействию и освоению иноязычной культуры. По определению И.И. Халеевой, «межкультурная компетенция есть совокупность специальных процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам» [6] Именно через язык, через общение происходит познание культуры различных стран, а также глубокое осмысление своей родной культуры.

Необходимо отметить, что важным компонентом освоения языка и «вхождения» в иную культуру является умение работать с аутентичными текстами. В процессе работы с текстами формируются не только виды речевой деятельности, но и развиваются коммуникативные межкультурные компетенции. В данной статье реферирование рассматривается как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции молодого специалиста, как цель – результат профессионально-ориентированного информативного чтения

За время обучения в юридическом институте обучающимся прививают навыки работы с различными учебными текстами на иностранном языке. Основным содержанием этой работы в соответствии с программными требованиями является обучение адекватному переводу и развитие умения передать общее содержание прочитанного. Однако на практике, как юристам, так и специалистам других отраслей знаний, приходится чаще заниматься просмотром литературы по специальности с целью поиска и выделения нужной информации, выборкой наиболее интересного и полезного материала. В связи с этим, на наш взгляд, необходимо более четко дифференцировать задачи учебного чтения и, соответственно, типологизировать учебные тексты, с помощью которых эти задачи реализуются. С точки зрения методики обучения чтению и переводу такой набор текстов, представляющий различные варианты изучаемого функционального стиля, позволяет избежать однотипности читаемого и переводимого материала.

Как показывают личные наблюдения, в условиях интенсификации учебного процесса эффективность развития навыков перевода может

повышаться за счет целенаправленной адаптации аутентичного текста по специальности. Адаптация представляет собой приспособление текста к уровню компетентности реципиента, т.е. создание такого текста, который читатель сможет воспринять, не прибегая к посторонней помощи. Вообще, адаптация заключается «в приемах, направленных на облегчение восприятия чужих культурных реалий и языковых явлений» [1].

Мы понимаем под адаптацией совокупность приемов методической обработки оригинального текста, предпринимаемой с целью сокращения объема и/или приближения языка текста к реальным возможностям обучающихся, уровню их знаний, умений и навыков на данном этапе обучения. Глубина адаптации меняется и обусловлена особенностями оригинала. Первый этап адаптации включает в себя сокращение объема оригинала, а второй – языковую обработку текста. Такой подход к обучению чтению и переводу аутентичных профессионально-ориентированных текстов вполне оправдан, поскольку подсчитано, что порой такие тексты содержат до 70% избыточной информации и только 30% – несут нужные нам сведения.

В лингводидактике под аутентичным текстом принято понимать текст, который не был изначально предназначен для учебных целей [4:11]. Особенно подчеркивается, что данные тексты должны быть созданы носителями языка для носителей языка, то есть представлять собой оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий (Н.Л. Ушакова, 2010; Н.А. Савинова, Л.В. Михалева, 2007 и др.). Что касается аутентичных текстов, то, по мнению Е.В. Носович, они создают ощущение «подлинности» учебной ситуации, стимулируют коммуникацию, обращение к личному опыту, мыслительные процессы. Естественная логика и четкая структура текста являются опорой для понимания содержания.

Из вышесказанного следует, что, работая с аутентичной профессионально-ориентированной литературой на иностранном языке, обучающимся необходимо не только быстро и безошибочно ориентироваться в содержании, но и овладеть искусством информационной обработки текстов. Целью информационной обработки текста является извлечение полезной и ценной информации по конкретной проблематике, передача содержания в более или менее подробной форме в зависимости от практической ценности информации и необходимости ее дальнейшего использования. Все материалы, задействованные в существующем потоке научной и технической информации, подразделяются на первичные и вторичные. Первичные материалы являются источником исходной информации, предназначенной для ее передачи на другом языке. Вторичный текст представляет собой текст о тексте, созданный в результате восприятия, анализа и интерпретации исходного текста для решения соответствующих специальных задач [2].

Одним из основных видов переработки текста является компрессия – сжатое изложение его корпусного строения. Компрессированный или адаптированный текст – это текст, который передает основную информацию оригинала. Работа над компрессией текста в свою очередь способствует его более глубокому пониманию: текст можно считать по настоящему осмысленным, если читатель способен представить основное содержание прочитанного в сколь угодно сжатой форме. Компрессия позволяет совершенствовать навыки и умения чтения, понимания, анализа научного текста и написания аннотации, реферата, рецензии, реферативного обзора и основывается на раскрытии смысловой структуры первоисточника.

Наша цель заключается в рассмотрении методики, используемой при работе с такими компрессированными текстами как реферирование и аннотирование. Заострим внимание на том, что реферат и аннотация относятся к уже вышеупомянутым вторичным текстам относятся [5].

Мы считаем, что снятию трудностей при реферировании и аннотировании профессионально-ориентированных компрессированных текстов может служить методика динамико-системной интерпретации или динамико-функционального подхода. В рамках динамико-функционального подхода форма рассматривается не только как средство формального выражения тех или иных значений, но и как форма строения системы (ее структура), как способ представления содержания, что согласуется с общими тенденциями развития науки о языке [7]. Все приемы методики динамико-системной интерпретации направлены на выявление существенного ядра текста. Внедрению этой методики в практику служит использование сокращенных вариантов полного письменного перевода, а именно реферативного и аннотационного. Поскольку назначение аннотирования и реферирования иноязычных текстов заключается в сокращении времени на извлечение необходимой информации, то мы можем утверждать, что реферирование и аннотирование основываются на принципе сжатия (компрессии) исходной информации.

Реферативный и аннотационный перевод имеют большую практическую ценность для информирования специалистов, работающих во всех сферах науки и техники, и основывается на знаниях лексики, грамматики, общих и частных закономерностей перевода, которые обучающиеся усваивают в ходе практических занятий по иностранному языку. Обучение данным переводческим видам деятельности представляет собой задачу достаточно трудоемкую и сложную. Методика написания реферативного и аннотационного перевода имеет ряд особенностей и унифицировать ее довольно трудно. Прежде всего, необходимо научиться четко определять различие между двумя данными видами перевода. Так, реферативный перевод – это полный письменный перевод заранее

отобранных частей оригинала, составляющих связный текст. Как правило, он раз в 5-10 короче оригинала, так как в процессе работы над реферативным переводом требуется выбросить всю избыточную информацию: несущественные подробности, повторы, отступления и так далее. Реферативный перевод включает название проблемы, которая раскрывается в тексте, характеристику структуры текста и изложение основных положений автора по всем затрагиваемым здесь вопросам. В заголовке реферата указывается имя автора, полное название текста и его выходные данные. При написании реферативного перевода нельзя забывать о том, что желательно сохранить стиль, лексические и грамматические особенности оригинала, а не излагать содержание своим языком. Таким образом, в реферате не должно быть каких-либо дополнений и отступлений от языка оригинала за исключением сокращения текста и устранения возможных диспропорций и несвязности.

Что касается аннотационного перевода текста по специальности, то это краткая характеристика оригинала, излагающая его содержание в виде перечня основных вопросов или в какой-то обобщенной форме и иногда дающая критическую оценку оригинала на языке перевода. И аннотация, и аннотационный перевод должны дать представление о характере оригинала (научная статья или научно-популярная книга), о его строении (какие вопросы, и в какой последовательности разбираются, к каким выводам приходит автор и т.д.), а также о его объеме, актуальности, обоснованности выводов и других моментах, характеризующих оригинал.

Объем аннотационного перевода, сравнительно с оригиналом, строго не регламентируется, однако аннотации объемом более 500 печатных знаков практически не делаются. В заголовке аннотации указывается имя автора, полное название текста и его выходные данные. Интересно отметить, что стиль аннотационного перевода может быть свободный и далек от стиля оригинала, поэтому вполне можно пользоваться своим языком, ибо цель перевода в данном случае - дать краткую характеристику оригинала. При аннотационном переводе воспроизводится, лишь незначительная часть информации, содержащаяся в оригинале, и то не в форме фактического изложения, а в форме характеристики.

Вышеизложенные факты наталкивают нас на следующие размышления: реферативный и аннотационный перевод являются сокращенными (компрессированными) вариантами полного письменного перевода и часто используются при переводе текстов по изучаемой специальности. Реферативный и аннотационный перевод имеют ряд характерных особенностей и отличаются друг от друга, как основными этапами работы, так и целевой установкой и языковым оформлением. Так, при работе над реферативным и аннотационным переводом необходимо учитывать общие структурные и лингвистические

особенности научно-профессиональной литературы, поскольку лингвистический аппарат текстов по специальности всегда содержит определенные термины, тематическую лексику, определенные синтаксические структуры. Однако не следует забывать, что любой вид перевода текста только тогда может быть признан адекватным, если он точно передает информацию или суть информации, содержащейся в оригинале, то есть если он носит информативный характер.

Исходя из анализа методической литературы по проблеме и собственного опыта, мы пришли к выводу о том, что обучение чтению и переводу аутентичной литературы по специальности способствует формированию у обучающихся лексической и грамматической базы, необходимой для успешного развития иноязычной речевой деятельности. При этом нужно исходить не из отдельных изолированных текстов, а из системы текстов, объединенных в тематические циклы с учетом смысловой и лингвистической преемственности и постепенным усложнением материала.

На наш взгляд, работу над компрессированными аутентичными текстами целесообразно разделить на четыре этапа: познавательный (этап аналитической деятельности), направленный на предварительное снятие языковых и лингвистических трудностей; этап условно-ролевой деятельности, включающий в себя упражнения на восприятие, понимание и запоминание информации; этап управляемого общения, предполагающий тренировку условно-речевых упражнений. Это задание по пересказу текста, составление монологов и диалогов; этап свободного общения является завершающей ступенью работы по формированию иноязычных навыков и умений. Для данного этапа характерны упражнения, предполагающие неподготовленную речь, которая осуществляется в индивидуальном, парном и групповом режиме.

В заключении хотелось бы отметить, что наш подход к поиску наиболее эффективных методов аннотирования и реферирования аутентичных текстов основывается на формировании умения воспринимать текст как целое со своими структурными, синтаксическими и содержательными особенностями. Для этой цели как раз и пригодны компрессированные тексты, которые должны и будут стимулировать логическое и креативное мышление обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захарова В.Н. Адаптация и стилистическая обработка текста как разновидности перевода: Доступно: <http://www.transneed.com/philology/art6.htm/>
2. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. – М., 2001. С. 47.

3. Мышкина Н.Л. Динамико-системное исследование смысла текста. – Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1991. 212 с.
4. Носонович Е.В. Методическая аутентичность учебного текста: дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 1999. 175 с.
5. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений под ред. Н. Абрамова. – М.: Русские словари, 1999.
6. Халеева Подготовка переводчика как «вторичной языковой личности» (аудитивный аспект)». Сб. Тетради переводчика. Вып. 24. – Москва.1999. С. 63-72.
7. Шустова С.В. Потенциал каузативных глаголов в динамико-функциональном аспекте: автореферат дис. ...д-ра филол.наук. – Пермь, 2011. 41 с.

УДК 81-139

А.В. Радкевич, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранного языка и культуры речи Нижегородская академия МВД России

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ А.П. ЧЕХОВА СТУДЕНТОВ СТРАН АТР (КИТАЙ)

Развитие навыков и умений чтения аутентичных текстов является важной составляющей на занятиях по РКИ со студентами-иностранцами. Под «аутентичными» тексты, которые «специально не обработаны (адаптированы) и отражают естественное языковое употребление».[4; 144] Интегрирование таких текстов в практику преподавания РКИ обогащает лексический запас учащихся, посредством знакомства с классической русской литературой дает больше знаний об истории и культуре страны изучаемого языка. Тексты А.П. Чехова представляют интерес для изучения в связи с их индивидуальным стилем, лексическим богатством, художественными фигурами и тропами, а также а наличием психологического «подтекста»[3; 22], который и раскрывает суть произведения. Особые сложности при чтении произведений Чехова - мастера подтекста, своеобразно сочетающего юмор и лиризм, возникают при развитии навыков смыслового и стилистического анализа его произведений,[3; 65] которые станут, возможно, одной из необходимых «ступенек» для дальнейшей работы как с художественными текстами, так и анализа текстов СМИ, в основе которых нередко находятся подтекст и языковая игра. Чтобы читать и анализировать тексты подобного типа, отличающиеся особенной «двуплановостью» художественного слова[1; 145], без ущерба для как для смысла произведения, так и для

выразительности чеховского языка, требуется, прежде всего, развитие навыков поискового чтения.

Нахождение подтекста, анализ «спрятанных» в ткани произведения ключевых слов является одной из основных задач при работе с текстами Чехова, которая становится очень непростой для студентов - китайцев в силу «кажущейся простоты»[3; 41] чеховского языка, насыщенного глаголами и прилагательными, игры с семантикой лексических единиц, своеобразного синтаксиса.

При анализе студентами с произведения важно максимально самостоятельное формирование у них собственного мнения или «первого впечатления» о героях и самой ситуации и ответов на вопросы «что?», «где?» и «с кем» происходит [2; 123]. В случае с чеховскими текстами это впечатление нередко оказывается неверным, но именно эта ошибка становится началом работы с подтекстом.

Так, после знакомства с рассказом «Ионыч» студенты говорят о тихом и милом «провинциальном городе С», влюбленном и несчастном докторе, который, как они ожидают, должен был бы в финале покончить с собой, либо трагически потерять объект своей страсти (согласно сюжетным канонам произведений о любви в Китае). Говорят и о талантливой и хлебосольной семье Туркиных, которую так и хочется посетить, и чуть капризной, но очаровательной провинциальной пианистке Екатерине Ивановне.

Однако последующий анализ ключевых реалий произведения («места», «героя» и «события»), как и само развитие сюжета, меняет это представление. Собственно, представление меняет автор, пользуясь глазами своего героя, для которого «талантливые» люди Туркины превращаются в «бездарных». Главный вопрос - можно ли увидеть намек об этом в тексте до того, как автор показывает нам изменение точки зрения главного героя? Если можно, то как? С помощью ретроспективного анализа самого же текста, уже подвластного студентам на уровне значения. [2; 155]

Возвращаясь к ключевым реалиям, следует особенно обратить внимание на «место», где происходит действие, т.к. оно является определяющей составляющей и характера героя, и события. «Где» у Чехова становится провинция. Образ «провинциального города» как маленького, скучного места знаком студентам из их жизненного опыта. Более того, каждый студент может дать свое название мифическому «Дялежу» \ «провинциальному городу С» уже исходя из первой буквы. При знакомстве с первыми частями текста это слова «Счастье», «Семья», «Смех», при последующем анализе - «Старость», «Смерть» и, самое распространенное, «Скука».

Но в «скучном городе» тоже живут люди. Кто они и какие они? Так ли они талантливы, как это «кажется» герою. В скучном городе живут

обычные люди. Так, Екатерина Ивановна милая, но весьма обычная девушка, подтверждение чему студенты сами смогут найти, отвечая с попой на тест на вопросы: «Екатерина Ивановна – красавица?» (нет, «похожа на мать», а мать лишь «миловидная»); «Она умна?», «Она – действительно талантливая пианистка?» и т.д. В конце рассказа очарование героя Туркиными исчезает, как исчезает из него и все человеческое. В то же время, ни Туркины, ни жизнь (время) в скучном городе не меняются, что показывают чеховские повторы, которые необходимо научить видеть в тексте (например, попросить студентов найти повторяющуюся фразу «Котик играла на рояле каждый день, часа по четыре»), которая является одним из смысловых ключей произведения.

Туркины не меняются, но изменился сам Старцев. Перемену эту можно увидеть путем анализа лексико-семантического поля вокруг имени героя, вынесенного в заглавие. Дмитрий Ионович Старцев - «молодой врач», мечтает о «любви», «страсти», впрочем, о хорошем приданом тоже. Студентов нужно попросить найти в тексте место (предложение, фразу, слово), когда, по их мнению, начинается превращение героя в Ионыча, лексическая характеристика которого - «деньги», «бумажки», «карты», а любовь «была единственной радостью в жизни, и, вероятно, последней».

Ответом на вопрос о событии «что случилось?» (в данном случае - почему ушло, казалось бы, большое чувство), кто «виновник» этого (если он есть) - станет поиском смысла произведения. Ответы могут быть самыми разными: это «судьба» (или «не судьба»), «жизнь», «честолюбие и стремление», «выбор», «поиск смысла» и т.д. Большое количество возможных ответов на вопрос об идее произведения подскажет студентам, что «обычная» история неудавшемся провинциальном романе заставляет нас задумываться об очень серьезных вещах. История только кажется нам простой. Смешное становится грустным, удивительное – заурядным благодаря подтексту, глубокая смыслообразующая функция которого возможна не только в художественных произведениях.

Чтение текстов А.П. Чехова может быть направлено не только на развитие навыков чтения, но также предполагать разнообразные задания, связанные с другими видами речевой деятельности – говорение (обсуждение тематики и проблематики текста), письмо (лексические задания, сочинение и т. д.). Внимание, которое уделяется при работе со «скрытым смыслом» художественного произведения, может быть полезным не только при чтении художественной литературы, но и анализе информации, полученной из средств масс-медиа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. О языке художественной прозы. / В.В. Виноградов // О языке художественной прозы. - М., 1980.

2. Кулибина Н.В. Художественный текст как учебный текстовый материал. /Н.В. Кулибина // Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. - М., 2015.

3. Стапенко А. А. Подтекст в прозе А.П. Чехова 1890-х – 1900 – х годов. / Стапенко А.А. // дисс на соискание ученой степени канд.филол. наук «Подтекст в прозе А.П. Чехова 1890 -1890-х годов».- Сургут, 2007.

4. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. / Н. Л. Федотова // Методика преподавания русского языка как иностранного. - С.- Петербург, «Златоуст» . -2013.

УДК 81.2-5

В. Г. Сибирцева, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранного языка и культуры речи Нижегородской академии МВД России

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В последние годы информационные технологии все активнее проникают в очень традиционные, устоявшиеся образовательные области, одной из которых является обучение русскому языку, в частности, русскому языку как иностранному (далее – РКИ). На фоне многочисленных приложений на дисках и цифровых пособий к учебникам по английскому, немецкому, французскому языкам, русский язык в электронном виде представлен достаточно скудно, хотя интерес к пособиям подобного типа очень велик. На рынке электронных образовательных продуктов по русскому языку как иностранному пальму первенства держит издательство «Златоуст», в официальном каталоге которого представлено более 15 мультимедийных изданий: от упражнений на грамматику и тренировочных тестов до обучающих фильмов и дисков по страноведению.

Очень большую и интересную работу проводят Московский государственный университет с уникальным проектом «Текстотека ЦМО» (последнее обновление фактического материала – 2014 год) и Российский университет дружбы народов, занимающийся разработкой компьютерных программ для обучения РКИ, в частности грамматических игр и культурно-просветительских пособий. Но нередко пользователей интересуют не платные электронные издания, а существующие сетевые

пособия по грамматике, доступные для бесплатного использования. Анализ существующих проектов показывает, что все они рассчитаны на элементарный и базовый уровень изучения языка и соответственно содержат простые по содержанию грамматические упражнения. Таким образом, существует лакуна в базе учебников по РКИ, представленных в интернете и на цифровых носителях, а именно: отсутствие упражнений на грамматику и словообразование для обучающихся более высокой степени (первого и второго сертификационного уровня языка). На сегодняшний момент в обучении РКИ преобладают два типа электронных учебников: сканированный традиционный учебник и традиционный учебник с гипертекстовыми вставками (приложениями на CD). Основные преимущества таких учебников ограничиваются возможностью их пересылки по электронной почте и хранения на флеш-накопителях или оптических дисках. Интерактивных электронных учебников создается очень мало, они снабжены в основном англоязычным интерфейсом, что тоже не всегда удобно в работе. Разработка мультимедийных учебников, направленных на закрепление лексических и грамматических навыков, представляется очень актуальной в современной ситуации, когда на рынке образовательных продуктов для обучающихся продвинутого уровня представлены в основном бумажные носители информации. Отказаться от использования классических текстовых примеров из художественной литературы в упражнениях и сделать акцент на действительно живом, актуальном словоупотреблении можно при обращении к Национальному корпусу русского языка. Национальный корпус русского языка содержит не только чрезвычайно богатый иллюстративный материал, но и снабжен обширным лингвистическим аппаратом корпусной разметки в справочных целях. В качестве возможного материала для обучения словообразовательным моделям может быть выбрана тема «Префиксальное глагольное словообразование» как одна из наиболее трудных в усвоении иностранными учащимися.

Современное электронное пособие должно обладать такими преимуществами, как интерактивность, наглядность и регулирование – возможность самостоятельного просмотра материала и выполнения заданий в любом порядке. Электронные учебники подобного типа необходимы для самостоятельного или заочного обучения, они облегчают усвоение материала. Использование широкого контекста НКРЯ позволяет запоминать материал не линейно, а образно, что повышает продуктивность обучения. По определению разработчиков НКРЯ, «Корпус – это информационно-справочная система, основанная на собрании текстов на некотором языке в электронной форме. Национальный корпус представляет данный язык на определенном этапе (или этапах) его существования и во всём многообразии жанров, стилей, территориальных и социальных вариантов и т. п.», и создается для научных исследований и

обучения языку. Многие современные корпуса ориентируются на Британский национальный корпус, который считается общепризнанным образцом. Корпус русского языка отличается глубокой, разнообразной и постоянно совершенствующейся разметкой (метатекстовой, морфологической, синтаксической, семантической и акцентной), это значительно упрощает работу составителям учебных пособий при отборе иллюстративного материала». Иллюстрирование теоретического материала при помощи примеров НКРЯ и ориентированная на Корпус система упражнений существенно расширяют контекстуальную информацию, доступную для усвоения и тренировки того или иного языкового явления. Необходимо также отметить, что основное иллюстративное содержание, предлагаемое в традиционных учебниках, нередко черпается из текстов художественной литературы конца XIX – середины XX века или подменяется тривиальными примерами во многих современных пособиях. Для преодоления постоянно увеличивающегося разрыва между сведениями, получаемыми из жизни и почерпнутыми из учебников, требуется приток свежего материала, который мог бы охватить все функциональные стили языка и в то же время отличался бы актуальностью и разнообразием.

Сложности создания любых учебников связаны с утомительностью поиска примеров, требующего немалых временных затрат и с ограниченностью фантазии автора в подборе упражнений. Для отбора примеров в теоретической части и последующих упражнениях целесообразным представляется обращение к пользовательскому поиску по НКРЯ. Отметим, что на портале представлена подробная инструкция «Как пользоваться корпусом», однако страница поиска понятна интуитивно и снабжена удобными всплывающими подсказками, а сам поиск организован достаточно логично. При желании можно найти любые необходимые примеры, если четко знать, что искать. Для образовательных целей (и статистических, но они интересовали нас в меньшей степени) удобна функция выдачи результатов в формате Excel, позволяющая работать с иллюстративным материалом для одного языкового явления, содержащим порядка 2000 примеров. Чем более грамотно и ограниченно строится запрос, тем меньше побочной информации содержится в выведенных примерах. Однако в процессе работы с НКРЯ возникали некоторые трудности. В Корпусе представлена возможность поиска по нескольким словам и признакам, благодаря чему можно получить достаточно четкие ограниченные запросы. Несомненным преимуществом запроса по НКРЯ является возможность разнообразного изменения настроек выдачи примеров, хотя при каждом новом обращении к странице поиска эти настройки не сохраняются и их приходится вводить заново. Самостоятельный выбор некоторых критериев поиска по умолчанию помог бы значительно сэкономить время. Искомые примеры не всегда

выводятся с ударениями, хотя в настройках поиска была указана такая возможность. Поскольку ударение в русском языке нефиксированное (в отличие, например, от французского или чешского языков), данная функция в учебнике для иностранных учащихся представляется обязательной. Также не производится поиск по префиксам, например, при указании в запросе «пере*» и грамматических признаков: глагол, изъяннительное наклонение, выдаются примеры слов, начинающихся с «пёр» (глагол «прут»). Что касается самой фильтрации примеров в Excel, то, как выяснилось, слова расположены в таком порядке, в котором осуществляется первоначальный поиск текстов (пользовательские настройки учитываются не полностью), а именно: поисковая система находит определенный текст и выделяет из него все возможные варианты, подходящие под заданные критерии. Затем она переходит к следующему и аналогично представляет примеры. В этой схеме несомненно есть положительный момент: если тематика текста, из которого был взят пример, не подходит изначально, то можно пропустить ряд примеров из того же текста и перейти к следующему. Но таких текстов может оказаться много, а возможность указания предпочтительных отсутствует. Конечно, интересно посмотреть употребление одних и тех же глаголов в разных ситуациях, но было бы удобнее, если бы предлагаемые варианты были как-то сгруппированы.

Выданные примеры соответствуют достаточно широкому временному диапазону, при поиске некоторых явлений встречались даже произведения, относящиеся к началу XX века. Много примеров 80–90-х гг., начала XXI в., но материалов последних лет попадалось весьма немного. А если учитывать, что язык постоянно меняется и на него все время активно воздействуют процессы глобализации, то это настораживает. Ведь для обучения современному русскому языку требуются актуальные примеры. Отобранные примеры достаточно интересны по своему содержанию. Некоторые из них отражают общественную проблематику определенного промежутка времени, понятную по контексту. Нередко попадаются выдержки из интервью известных личностей, из их недавних публичных выступлений. Традиционно такие примеры не представлены в обычных учебниках, где они, как правило, достаточно лаконичны, просты для понимания и служат только иллюстрацией демонстрируемого правила. Отрицательным моментом в предложениях, отобранных с помощью НКРЯ и полученных в Excel-формате, является то, что источником многих текстов являются интернет-форумы, пользователи которых предпочитают сниженный стиль речи или жаргон, часто некорректно и неграмотно используя слова, допуская ошибки в орфографии. Содержательный аспект подобного рода примеров также порой носит примитивный характер. Несмотря на указанные трудности, поиск примеров по НКРЯ позволяет решить две

основные проблемы, с которыми сталкиваются разработчики учебных пособий: во-первых, возможность корректировки поиска по грамматическим и семантическим критериям и последующая выдача результатов в формате Excel предоставляет достаточную массу примеров, из которых уже вручную можно выбрать необходимые. Во-вторых, тексты, к которым обращается НКРЯ, действительно современны и только чувство меры и вкуса разработчиков является критерием к отбору материала.

Использование НКРЯ для составления заданий также имеет свои преимущества и недостатки. Как известно, существуют два основных недостатка грамматик по иностранному языку, снижающих их эффективность: во-первых, излишняя абстрактность теоретических формулировок и, во-вторых, примитивность предложений в упражнениях. Проблема излишней простоты предложений при работе с НКРЯ может превратиться в свою противоположность: материал Корпуса настолько обширен и разнообразен, что отбор достаточного количества примеров, во всем соответствующих нормативному русскому языку, становится отдельной задачей. Необходимо обращать внимание на жанр, дату публикации произведения, затронутую проблематику, уровень нормативности используемой лексики. Конечно же, оцениваются длина и смысл предложения: оно должно содержать в себе завершённую мысль, но в то же время не следует брать предложения, которые чрезмерно перегружены грамматическими конструкциями и смысловым содержанием. В противном случае перевод предложения и его осмысление будут занимать очень много времени, не оставляя сил на выполнение самого задания. Составлять традиционные текстовые упражнения значительно легче, чем компоновать их в группы: мешает желание выстроить систему разнообразных по форме упражнений. Основная цель отбора примеров для правил – продемонстрировать употребление глагола в требуемой ситуации. При составлении упражнений требуется не только искать примеры, подходящие к определенному правилу, но и учитывать возможность восстановления глагола или его части (например, префикса) по контексту. Еще раз подчеркнем, что при иллюстрировании правил и при составлении заданий особое внимание необходимо уделять умеренной смысловой нагрузке предложений. Важно, чтобы обучающийся отвлекался на второстепенные обстоятельства в разумной степени.

В Корпусе содержится богатый материал для составления упражнений на употребление однокоренных глаголов с разным значением (например, «понесли, перенесли, обнесли») или, наоборот, разных глаголов с одинаковым префиксом (например, «выйти, выползти, выбежать»). Очень много заданий можно создать на использование антонимичных префиксов (например, «недо-» со значением неполноты действия и «пере-» со значением избыточности действия). Примеров достаточно много, но для успешной работы необходимо было иметь

представление о типе возможных упражнений и владеть информацией о рассматриваемом правиле.

Одним из важных достоинств является возможность составления упражнений, в основе которых лежат размеченные видеофрагменты советского и российского игрового кино. Отрывки, максимально приближенные к живому общению, а не начитанные голосом одного диктора, передающие в то же время богатство интонационных конструкций русского языка в профессиональном исполнении – настоящая находка для составителей учебников. Мультимедийный корпус позволяет осуществлять запросы, в достаточной мере снабжающие нас материалом для упражнений. Каждый видеофрагмент снабжен расшифровкой реплики с метаразметкой и проставленными ударениями. Проведение такой работы вручную, без обращения к материалам Корпуса, не представляется возможным. Значительную часть времени занимало прослушивание каждого видеофрагмента, потому что было необходимо оценить общее качество звучания, широту контекста, наличие посторонних шумов в реплике или диалоге.

В заключение добавим, что материалы Корпуса настолько разнообразны и так разнопланово представлены (для примера упомянем многообразие подкорпусов: акцентологический, газетный, диалектный, мультимедийный, обучающий, параллельный, поэтический, синтаксический, устный), что могут использоваться не только для подбора материала общефилологической направленности, но и для создания профессионально специализированных упражнений. Каждый желающий может детально исследовать все возможности НКРЯ и оптимально использовать их в разработках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Добрушина Н.Р. Корпусные методики обучения русскому языку // Национальный корпус русского языка 2006-2008, 2009. СПб.: Нестор-История.
2. Левинзон А.И. Использование НКРЯ в преподавании дисциплины «Риторика» в вузе // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования. Москва, 2007.
3. Что такое корпус? // Национальный корпус русского языка. 2016. URL: <http://www.ruscorpora.ru/corpora-intro.html> (дата обращения: 18.04.2016)

УДК 811.161.2'373

*О. С. Тарасенко, канд. филол. наук, доцент
ФГКОУ ВО «Уфимский ЮИ МВД России»*

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ (ПРИМЕР МЕТОДИЧЕСКОЙ РАЗРАБОТКИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ «ТУРИСТИЧЕСКАЯ ПОЛИЦИЯ»)

Интерактивное обучение, в частности ролевые игры, в последнее время набирает популярность. Обучение русскому языку как иностранному проходит эффективно в ситуациях свободного общения студентов. Как справедливо отмечает исследователь Н. В. Харламова в одной из своих статей, что «в игре студент-иностранец осуществляет интенсивную языковую практику, не задумываясь, какие речевые навыки приобретаются и отрабатываются во время игры» [3].

Ролевая игра подразумевает условную ситуацию из реальной жизни, в ходе которой студент применяет теоретические знания, полученные на занятиях по фонетике, лексике, грамматике, страноведению. Традиционно в структуре подобного занятия выделяются следующие этапы: 1) ознакомление с новой лексикой; 2) тренировочные упражнения по грамматике с использованием новой лексики; 3) собственно ролевая игра, диалоги; 4) анализ хода игры, комментирование ошибок, организация работы по их исправлению [там же]. Перед занятием объяснение лексического значения нового слова, как отмечает исследователь Л.Р. Бакирова, «обязательно должно сопровождаться визуальным рядом. Это может быть мультимедийная презентация или просто показ заранее подготовленных картинок с изучаемыми предметами» [1]. Подобные занятия могут проводиться при изучении любых грамматических тем для контроля усвоения лексического и грамматического материала.

В России появилась туристическая полиция – подразделение по обслуживанию пешеходных зон общегородского значения [2]. Сотрудники этого специального отдела патрулируют места наибольшего скопления туристов и, при необходимости, помогают гражданам из других стран ориентироваться в городе. Пока подразделение функционирует в г. Москве, однако в дальнейшем высока вероятность появления таких отделов в других населенных пунктах России. Можно студентам ролевую игру «Туристическая полиция».

Преподавателю для проведения подобного интерактивного занятия необходимо заранее подготовить описание ситуации общения, инструкцию по подготовке речевого акта, коммуникативные задачи для каждого из участников, программу речевого поведения собеседников и, желательно, предложить образец диалога. Кроме того, рекомендуется подготовить справочный материал, который будет включать сведения о достопримечательностях и известных личностях города. Перед занятием необходимо подробно рассказать обучающимся о специфике работы в рамках новой формы занятия.

Далее предлагаем ситуацию общения, в которой турист выясняет у полицейского местонахождение основных достопримечательностей г. Уфы и уточняет, как можно добраться до них. Занятие разработано для студентов второго уровня обучения русскому языку как иностранному. Рекомендуется перед проведением игры повторить грамматические темы «Активные (действительные) причастия прошедшего времени», «Сложные предложения с придаточным определительным», «Глаголы движения без приставок и с приставками» и «Наречия места».

Ролевая игра «Туристическая полиция»

Цель игры: турист выясняет у полицейского местонахождение основных достопримечательностей г. Уфы и уточняет, как можно добраться до них.

Задачи:

- отработать навыки использования грамматического материал по темам «Активные (действительные) причастия прошедшего времени», «Сложные предложения с придаточным определительным», «Глаголы движения без приставок и с приставками» и «Наречия места»;
- познакомить студентов с основными достопримечательностями города и их местонахождением.

Инструкция студенту по подготовке речевого акта

Задание. Составьте диалог: разговор полицейского с туристом.

В России появилась туристическая полиция. Сотрудники этого специального отдела патрулируют места наибольшего скопления туристов и, при необходимости, помогают гражданам из других стран ориентироваться в городе.

Вы выступите как в роли полицейского, так и в роли туриста. Ваша задача – точно выполнить программу речевого поведения и полицейского, и туриста, установить и поддерживать контакт с вашим собеседником, адекватно реагировать на реплики и высказывания. Ваша речь должна быть содержательно корректной, а также правильно оформлена грамматически и фонетически. Кроме того, вам необходимо составлять диалог, используя либо активные (действительные) причастия прошедшего времени, либо сложные предложения с придаточным определительным (союзное слово «который»). Обязательно указывайте в диалоге, как можно добраться до того или иного объекта культуры.

Перед выполнением задания внимательно ознакомьтесь с:

- ситуацией общения и коммуникативными задачами полицейского и туриста,
- программой речевого поведения полицейского и туриста,
- примером диалога,
- справочным материалом.

Описание ситуации общения полицейского

Ваше местоположение – Гостиный двор.

Вы – полицейский, к Вам обратился турист с просьбой помочь в поиске местоположения памятников людям, сделавшим много полезного для города Уфы.

Ваша коммуникативная задача: рассказать о местоположении памятников, установленных в честь людей, сделавших много полезного для города Уфы, а также ответить, при необходимости, на дополнительные вопросы.

Описание ситуации общения туриста

Турист. Вы – турист, который приехал на отдых в город Уфу.

Ваша коммуникативная задача: узнать все, что вас интересует о памятниках, как добраться до объектов культуры, где пообедать и т.д. Будьте активны!

Программа речевого поведения полицейского

1. Расскажите о местоположении объектов, которые турист хотел бы увидеть, и о том, как до них добраться.
2. Расскажите о туристических агентствах, которые могут помочь в организации индивидуальных экскурсий.
3. Объясните, где находятся кафе, обменные пункты валюты и скажите о времени их работы.
4. Поясните, как можно звонить в Россию.

Программа речевого поведения туриста

1. Узнайте о местоположении памятников людям, сделавшим много полезного для города Уфы, и о том, как до них добраться.
2. Спросите о туристических агентствах, которые могут помочь в организации индивидуальных экскурсий.
3. Спросите, где находятся кафе, обменные пункты валюты и уточните время их работы.
4. Уточните, как можно звонить в Россию.

Материал для справок: памятник писателю Сергею Тимофеевичу Аксакову, памятник композитору Загиру Исмагилову, памятник основателю Уфы воеводе Михаилу Александровичу Нагому, конный памятник Салавату Юлаеву, памятник поэту Мифтахетдину Акмулле, памятник певцу Фёдору Шаляпину.

Пример диалога

Турист: Добрый день, товарищ полицейский!

Полицейский: Добрый день!

Турист: Я приехал в город Уфу из Америки. Хотел бы посмотреть памятники деятелям науки и культуры, сделавшим много полезного для города Уфы. Подскажите, пожалуйста, есть ли здесь такие и если есть, то как до них добраться?

Полицейский: Да, здесь много памятников деятелям науки и культуры. Вы можете посмотреть памятник писателю Сергею Тимофеевичу Аксакову, который описал город Уфу в своих

произведениях. Памятник находится недалеко от того места, где мы сейчас с Вами находимся. Вам нужно дойти до светофора, повернуть направо, не переходя дорогу, дойти до угла, еще раз повернуть направо, также не переходя дорогу, пройти мимо Башкирского государственного театра оперы и балета. Справа Вы увидите памятник С.Т. Аксакову. Также Вы можете обратиться в туристическое агентство, которое может организовать Вам индивидуальную экскурсию.

Турист: Спасибо! Еще один вопрос. Здесь есть кафе поблизости?

Полицейский: Да, по пути к памятнику Вы их увидите.

Турист: Спасибо! К оплате принимают доллары?

Полицейский: Нет.

Турист: Здесь есть обменные пункты?

Полицейский: Да, внутри Гостиного двора есть банк, который обменивает деньги. Условия Вы можете уточнить непосредственно в банке.

Турист: Как долго работает обменный пункт?

Полицейский: Обычно закрывается в 20.00. Подробнее Вы можете уточнить в банке.

Турист: Спасибо! Еще один вопрос. Где можно приобрести сим-карту, чтобы звонить по России? У меня сим-карта моего государства, звонки получаются очень дорогими.

Полицейский: Приобрести сим-карту сможете также на территории Гостиного двора в специализированных магазинах.

Турист: Спасибо! Больше вопросов нет. В России очень хорошие полицейские!

Полицейский: Пожалуйста! До свидания! Всего доброго!

Турист: До свидания! Всего доброго!

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакирова Л. Р. Работа с заимствованными словами русского языка на занятиях РКИ // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления образования: Материалы двадцать первой всероссийской научно-методической конференции. 2–3 марта 2016 (Иркутск). – Иркутск: Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2016. – С. 395–398. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25547320> (дата обращения: 01.04.2016)

2. Туристическая полиция // Главное управление МВД России по г.Москве. – Режим доступа: http://свао.мск.мвд.рф/Dlja_Grazhdan/Vakansii/Turisticheskaja_policija (дата обращения 01.01.2016).

3. Харламова Н. В. Значение ролевых игр при обучении русскому языку как иностранному / Н. В. Харламова, Н. Ю. Филимонова, В. Д. Горьковская // Известия Волгоградского государственного

технического университета. – 2013. – Выпуск № 13 (116). – Том 10. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-rolevyh-igr-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения 01.01.2016).

УДК 005.2:808.5

*Тартынских В.В., к. пед. н., доцент
кафедры русского языка и лингвистических
коммуникаций в управлении ФГБОУВПО
«Государственный университет
управления»*

БИЗНЕС-ТЕРМИНОЛОГИЯ МЕНЕДЖМЕНТА В СИСТЕМЕ РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УПРАВЛЕНЦА

В современном образовательном процессе в вузе в последнее время произошли значительные изменения: речь идёт «о формировании инновационности, креативности личности, что предполагает ориентацию на компетентностный подход к обучению как способности будущего профессионала действовать в различных ситуациях бизнес-среды» [6; 55]. Помочь бакалаврам овладеть основами лингвистических знаний, необходимых при составлении текстов разных видов, освоить приёмы редактирования текста, выработать навыки грамотной устной и письменной деловой речи – главная задача, стоящая перед преподавателем при формировании речевой компетенции менеджера. По мнению некоторых исследователей, в практике преподавания речевых дисциплин «все большее значение приобретают такие навыки общения, как ведение моно/диа/полилога, соответствующего речевой ситуации», что способствует реализации творческих компетенций менеджера [5; 115].

Характеризуя процесс формирования речевой культуры будущего управленца, мы часто используем термины, широко применяемые в сфере менеджмента. Многие слова, связанные в современном их употреблении с образовательным процессом, являются заимствованными из западных практик, где методика обучения имеет интегративную основу и, как правило, связана с психологией. Базовой ценностью в этом случае принимается конгруэнтность, подлинность ощущений, искренний интерес к чувствам человека и его эмоциональным переживаниям.

В образовательной практике широко используются интерактивные методы обучения. Одним из таких методов является квиз. Квиз (quiz – предварительный экзамен, проверочный опрос в виде викторины) – одна из основных форм работы с различными текстами. Чаще всего квиз строится в виде небольшого текста, основанного на выборе ответа из числа нескольких предложенных вариантов (multiple choice). Квиз – одна из универсальных форм при работе с текстом. Его универсальность в том, что

квиз применяется на разных этапах работы как над темой отдельного практикума, так и при завершении работы над микроциклом. Существует множество приёмов работы с квизом. Однако в зависимости от целей занятия и вида предлагаемого учащимся материала алгоритм работы меняется в той или иной степени. Алгоритм работы с квизом заключается в следующем:

I этап – осуществление фронтального контроля посредством использования символов при выполнении заданий квиза;

II этап – предъявление ключа, сообщение критериев оценивания работы и проверка работ студентов (самопроверка);

III этап – монолог/диалог обучающихся с использованием содержания квиза .

Другой результативный метод обучения – метод кластера. Кластер (карта понятий, ассоциограмма) – это метод, который используется для стимуляции познавательной деятельности обучающихся. Кроме того, при помощи кластера идёт формирование коммуникативных опор, востребованных при устной и письменной коммуникации.

(англ. cluster – скопление) – объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определёнными свойствами. В более общем смысле – любая группа объектов или явлений, которые субъективно воспринимаются как принадлежащие одному классу, составляющие естественную группу. Методика кластера основывается на том, что информация систематизируется в виде кластера – грозди, в центре которой находится ключевое понятие, к ключевому словосочетанию обучающиеся записывают все слова, которые приходят на ум в связи с данным сочетанием. Слова записываются в виде облака вокруг ключевого оборота, а затем студенты обмениваются своими примерами, фиксируя наиболее удачные в своих тетрадах. Эффективность данного метода определяется тем, что он экономит время при работе с текстами, кроме того, усиливается мотивация обучающихся к освоению бизнес-лексики, т.к. при обучении менеджеров культуре речи «работа с текстом должна строиться с учетом сближения учебной речевой практики с квазипрофессиональной и учебно-профессиональной» [7; 2].

Когда мы говорим о любом игровом обучении, мы имеем в виду то, что делаем в удовольствие, и именно это можно назвать неформальным или нестандартным образованием. В настоящее время игровое обучение нередко называют эдьютейнментом (англ. edutainment), что буквально означает образовательное развлечение или образование посредством развлечения. В условиях эдьютейнмента меняется роль преподавателя, который становится не столько трансформатором готовых знаний, сколько коучем, который не учит своего ученика, как что-либо делать, а только создает условия для того, чтобы обучаемый сам понял, что ему надо

делать, определил способы, с помощью которых он может достичь цели, сам выбрал наиболее целесообразный способ действия и наметил основные этапы достижения цели [4]. Коучинг можно определить, таким образом, как искусство содействовать повышению результативности, обучению и развитию человека, когда реализуется личностный и творческий потенциал участников процесса развития с целью получения максимально возможного эффективного результата [1;3]. В процессе коучинга необходимо подвести человека к самостоятельным выводам, коуч не должен давать советов. При проведении коучинга типичны вопросы: «Что нужно сделать? Что бы вы сделали? Чего вы хотите? В чём вы выиграете / проиграете, если так сделаете / скажете? Что для вас в этом самое трудное? Почему для вас это важно? и т.п.»

Наряду с термином коуч в современном образовательном пространстве часто употребляется слово тьютор. Тьюторство возникает тогда, когда появляются потребность и необходимые условия перехода к вариативности и индивидуализации образовательных программ с учётом познавательного интереса, склонностей, способностей восприятия обучающегося. Тьютор – «tutor» в переводе с английского – педагог-наставник. Этимология этого слова (от лат. tueor – заботиться, оберегать) связана с понятиями «защитник» и «покровитель». Педагог-тьютор проводит еженедельные индивидуальные консультации – тьюторские часы и регулярные тьюториалы – занятия в мини-группах, состоящих из 5-7 обучающихся. По данным современных исследователей, довольно большая часть учебного времени (до 90%) в учебных заведениях (например, в Англии) отводится именно на занятия с тьютором.

Другой термин, которым часто пользуются в педагогической практике, – это модератор (от лат. moderor – умеряю, сдерживаю). Первоначально этот термин использовался очень узко: им обозначали пользователя, имеющего более широкие права по сравнению с обыкновенными пользователями на общественных сетевых ресурсах (чатах, форумах, эхоконференциях). Модератор имел право удалять и редактировать чужие сообщения, удалять страницы пользователей, ограничивать пользователей в правах редактирования и просмотра сайта. Однако в последнее время это слово применяется широко, обозначая руководителя секций и круглых столов на конференциях. Кроме того, употребляется (и всё чаще!) в педагогической науке слово эдвайзер от английского «adviser» – советчик.

К. Роджерс, один из создателей и лидеров гуманистической психологии, говорил об учителе - фасилитаторе, который обладает эмпатией, конгруэнтностью, который открыт новому опыту и искренен, когда он слушает на глубинном личностном уровне человека и этим способствует его росту [2]. Эта философия основывается на убеждении, что каждый индивид ценен, достоин и обладает способностью к

позитивному самостоятельному развитию. Если создать в педагогическом процессе доверительный климат, то педагог почувствует себя свободно настолько, что начнет исследовать свой внутренний психический мир, тем самым выберет и определит наиболее оптимальное направление своего творческого развития как личности, откроет себе путь к своей внутренней сущности и творческой. Это и есть личностно ориентированный климат отношений, о котором говорил К.Роджерс. Творчество есть свобода, свободное самовыражение, создание для себя более полного образа жизни, такой среды в обучении, которая является естественной, целебной с общественной точки зрения. Творчество настолько важно и не только потому, что оно приводит к созданию нового, но и потому, что это – космологический процесс, духовный, центрирующий и насыщающий.

Задача гуманитарного образования – формирование речевой культуры менеджера. В условиях полиэтничного и полирелигиозного 21 века требуется открытый для нравственного диалога молодой человек, способный гибко реагировать на вызовы современного мира. Следовательно, и роль преподавателя современной высшей школы постепенно будет меняться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Поташник М.М. Коучинг – вершина профессионализма руководителя в работе с людьми.//Народное образование. – «9. – 2010. – С.110-119.
2. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
3. Соколова Е.И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования.//Народное образование 21 века, вып.4, winter 2013.
4. Сущность и содержание понятия «эдьютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке// Режим доступа: <http://www.almavest.ru/ru/favorite/2013/05/14/387/>
5. Паудяль Н.Ю., Филиндаш Л.В. «Актуальные вопросы реновации коммуникативной культуры в условиях информационного общества» // Сервис plus. 2015. Т.9. №2. С. 107-119.
6. Тартынских В.В. Развитие творческой компетентности у бакалавров в процессе обучения культуре речи // Русская словесность. – 2013. – № 3 – С.55-60.
7. Черкашина Т.Т., Морозова А.В. Аргументативная риторика на службе академической адаптации как условие формирования текстуально-диалогической компетентности иностранных учащихся// Вестник российского университета дружбы народов. Серия: «Вопросы образования: языки и специальность» – 2014. – №4. – С.79 -87.

*Э.Г. Усманов, старший преподаватель
ГБОУ ВО «Башкирский государственный
медицинский университет» Минздрава
России*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Русский язык – это один из красивых, богатых, великих и сложных языков мира. Его богатство отражается в образности, особенности звучаний, разнообразия синтаксиса, в имени развитых выразительных средств лексики для обозначения всех необходимых понятий в любой сфере человеческой деятельности.

Преподавание русского языка для студентов иностранцев это отдельная научная дисциплина, которая хорошо развивается: создаются новые методики преподавания, изучаются отдельные аспекты проблем, разрабатываются специальные проектные группы, с которыми работают опытнейшие преподаватели. Одни из открытых вопросов – это психологические и психолингвистические проблемы.

Психология преподавания – это наука, которая изучает психологические закономерности обучения, вызывающих психологическое многообразие, изменение в уровне психического развития человека и развития в нем личности. Применительно к изучению языка, психология изучает закономерности овладения языком, способностями, умениями и навыками, и изучает различия в процессе обучения, формирование творческого мышления у учеников .

Психолингвистика – это наука сочетающая в себе элементы психологии и лингвистики. Предметом изучения психолингвистики является речевая деятельность, т.е. процессы порождения и восприятия речи. Психолингвистика изучает следующие свойства речи: ее процессы, мотивы ее субъекта и адресата, речевую интенцию, внутренние процессы речи, кодовые переходы, восприятие речи слушающими. Она исследует развитие речевой способности человека в детстве и позже, овладение неродными языками, языковое воздействие. Предметом этой науки называют процессы, механизмы кодирования и перекодирования; языковую способность человека; наконец, "соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной "образующей" образа мира человека, с другой.

Студентов иностранцев можно разделить на три основные группы:
-студенты для получения высшего образования;

- студенты по обмену;
- студенты, получающие научную степень.

Для каждой группы студентов вырабатываются отдельные методики преподавания, потому что для каждой группы студентов различны мотивы, цели и пути достижения целей. Например, студентам получающим высшее образования, русский язык служит источником знаний, для студентов по обмену целью служит углубление знаний или обмен культурами, для студентов с научной степенью нужен более продвинутый уровень языка, специфика русского языка в той научной области, более глубокое изучение многозначности слов.

В психологии преподавания русского языка как иностранного особое внимание уделяется личности обучаемого. Для студентов получающих высшее образование и научную степень достаточно мотивированы, но к сожалению одной лишь мотивации мало. В начале, студенты иностранцы проходят подготовительный курс языка от года и более, находясь в русскоязычной среде, как правило, это происходит в крупных культурных городах России.

Структурируя психологическую деятельность можно выявить следующие элементы:

- постановка и понимание целей;
- мотивация обучаемого для достижения целей;
- определение способов для достижения целей;
- подведение итогов результата.

Основными характеристиками деятельности можно выявить следующие черты:

- создание специального учебного подхода для овладения учебным материалом и как следствие умение выполнять учебные задания;
- обязательное освоение минимума научных понятий и способа действий;
- воспитать способность анализировать и применять разные способы решения поставленных задач;
- активность, и изменение психических свойств личности обучающегося по итогам работы над собой.

Рассмотрим основные моменты в успешном овладении языков среди иностранных студентов. Как отмечалось ранее, от качества и умения практиковаться русским языком зависит качество получения знаний, становление хорошим специалистом или научным сотрудником, это очень сильная мотивация и побуждающая сила, но причинно следственным связям этого мало. Стремление освоить лишь необходимый уровень знания языка у студентов, как правило пропадает интерес к дальнейшему изучению языка. По этому важной задачей является в дополнительной мотивации. Язык - это отражение культуры народа, его душа и образ мышления. Поэтому в первую очередь нужно в студенте развить любовь и

уважение к языку, заинтересованность в личном изучении, стремление побольше узнать культуру и богатство народа. Поэтому в процессе обучения нужно создавать положительные эмоции. Личное желание, заинтересованность и мотивация в единстве создадут мощный фундамент и побуждающую силу в изучении языка. Вторым важным атрибутом в психологии преподавания является контроль. Без должного контроля, в изучении языка наступает халатность, поэтому особая роль должна уделяться тестированиям, контрольным работам, и проверке творческих проектов. Также важным критерием контроля является воспитание самоконтроля. Самостоятельно выполнять и объективно оценивать свои успехи, умение решать учебные задачи и т.д. .

Сложность психологических условий учебной деятельности иностранных студентов в курсе РКИ и включение в нее профессионального компонента значительно усиливают, роль таких компонентов мотивационной структуры как эмоции, отношение, интерес.

Также есть некоторые сложности в психолингвистике. Русский язык по своему морфологическому строю относят к флективным, синтетическим, то есть нет строгого фиксированного распорядка слов в предложении для передачи информации. Каждое предложение может иметь различное значение в зависимости от интонации. Это особенно тяжело дается тем студентам иностранцам, у которых родной язык имеет флективно-аналитический строй. Отсутствие определенных артиклей вводят их в растерянность. Отсутствие определенного правила для ударений в произношении, то есть во многих языках ударение фиксируется на конкретном слоге, в русском же языке, учитывая обилие суффиксов, окончаний, приставок и предлогов, он может легко переместиться в одних случаях на окончания, а в других даже на предлог. Это является серьезной проблемой в произношении, так же эта проблема остается скрытой, так как студенты делают опору на базу родного языка, но это создает дополнительный барьер. Поэтому обучение произношению требует особых подходов и навыков, а в случае студентов с ученой степенью это должно быть доведено до ораторских навыков. Например, глагольные предложения иностранцы используют в своей речи, но другие модели – нет. Наречно-предикативные предложения очень распространены в речи носителей русского языка. А употребление сложных предложений в свободной речи крайне редки.

Другим и пожалуй самой сложной частью в обучении является грамматика. Громадность русского языка сопровождается огромным количеством правил и огромным количеством исключений. Наличие в русском языке шести падежей создает огромную трудность иностранцам (по опросам и заметкам преподавателей это ахиллесова пята любого иностранца), склонение по родам, это тоже интересный момент в обучении грамматике, всё что нас окружает мы разделяем по родам, во многих

языках нет такого. Также очень сложна система пунктуаций. Выбор правильного подхода методики преподавания, понимание качеств студента, выявление тонкостей непонимания студентов материала, это лишь основы к более практичному освоению материала, которые входят в обязанности преподавателя.

В правильном усвоении учебного материала, лежит правильное обучение пониманию текстов. Так как студентам приходится работать с литературой и лекциями, правильная формулировка целей и задач научных работ является одним из важных моментов. Тут стоит отметить сразу две задачи, первая – это выработка познавательного интереса, вторая – развитие речевой деятельности. Решение этих задач, дает значительные преимущества в изучении языка.

Изучение особенностей русского языка далеко от своего завершения. Его можно продолжить в нескольких направлениях, которые определяются специфическими целями исследования. Углубление фонетических знаний в большой мере зависит и от уточнения задач. Для этого необходимо учитывать место русского языка в профессиональной деятельности человека, который изучает его. Здесь, естественно, учитывается нынешняя роль русского языка как средства международного и межнационального общения, а также прогнозируемые изменения в сфере профессиональной деятельности занимающегося, наконец, – тенденции в развитии русского литературного произношения.

УДК 811

*Т.Г. Федотовских, кандидат
филологических наук, доцент
ФГКОУ ВПО «Уральский юридический
институт МВД России»*

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Одним из эффективных приёмов в обучении языку является, несомненно, использование поэтического текста, потому что этот прием в первую очередь способствует развитию такого важного фактора, как интерес к предмету.

Кроме того, известно, что овладение чужим языком невозможно без знания культуры изучаемого языка, которая постигается в том числе через поэтическое творчество.

Именно поэзия рассматривается исследователями как самое эффективное средство, при помощи которого у иностранных слушателей развивается языковое чутье и снимается языковой барьер.

Работа с поэтическим текстом позволяет решить и практические задачи, стоящие перед слушателями при изучении русского языка как иностранного: отрабатывается произношение, развивается навык выразительного чтения, формируются грамматические навыки, а также речевые умения говорения, аудирования.

В основу анализа поэтического произведения на занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный» мы положили известную методику, предложенную В.В. Виноградовым[3]. Ученый сформулировал пять общих принципов лингвистического анализа стихотворного произведения:

1. Прежде всего необходимо определить общую композиционную схему стихотворения. Для выполнения этой задачи нужно осмыслить содержание произведения, расчленить его на смысловые отрезки (части) и установить связи между ними.

2. Далее нужно рассмотреть общие особенности построения стихотворения. Эта задача может быть конкретизирована следующим образом: необходимо выяснить, как согласуется синтаксический строй и ритмика произведения с его общим смысловым рисунком.

3. Вслед за тем анализируются лексика и фразеология произведения. Этот анализ нельзя сводить к попутным замечаниям об отдельных словах или выражениях. Нужно раскрыть логику подбора лексики и фразеологических оборотов для каждого смыслового отрезка текста. Одновременно следует рассматривать грамматические и стилистические особенности некоторых слов, если эти особенности получают в тексте подчеркнутую значимость.

4. В ходе данного этапа анализа рассматривается система образов стихотворения. Задача здесь состоит в «расшифровке» той «внутренней формы», которая лежит в основе каждого словесного образа.

5. Последний этап анализа предполагает обобщение всего того, что было установлено ранее (по явлениям, относящимся к отдельным частям текста). Цель этого обобщения – показать, в чём проявляется единство стиля произведения [3; 321 – 322].

Описав достаточно четкую методику анализа стихотворения, В.В. Виноградов при этом справедливо замечает, что «универсальных, пригодных для любого стихотворения схем анализа нет; и они в принципе невозможны. Последовательность анализа может быть и иной, так как обуславливается спецификой рассматриваемого текста» [3; 322].

Прежде чем приступить к описанию работы со стихотворением, следует указать на принцип отбора материала. Вслед за Н.Д. Арутюновой, О.Н. Алексеева отмечает, что «подбирать материал нужно по таким принципам, как аутентичность, доступность в информационном и языковом плане, актуальность, проблемность и эмоциональность» [1]. При этом аутентичность исследователь называет наиболее важным критерием

отбора материала, т.к. «принцип аутентичности связан с критерием культурологической ценности и должен обеспечивать расширение лингвострановедческого кругозора изучающих иностранный язык» [1].

В качестве примера работы на занятии с поэтическим текстом возьмем стихотворение Б.Л. Пастернака «Весна в лесу» (1956):

*Отчаянные холода
Задерживают таянье.
Весна позднее, чем всегда,
Но и зато нечаянней.
Хотя и парит, и печет,
Еще недели целые
Дороги сковывает лёд
Корою почернелою.
С утра амуруется петух,
И нет прохода курице.
Лицом поворотясь на юг,
Сосна на солнце жмурится.
В лесу еловый мусор, хлам,
И снегом всё завалено.
Водою с солнцем пополам
Затоплены проталины.
И небо в тучах как в пуху
Над грязной вешней жижицей
Застряло в сучьях наверху
И от жары не движется.*

Анализ стихотворения начинается со знакомства с автором произведения, т.к. личность и творчество русских писателей XX столетия иностранным слушателям часто бывают неизвестны.

После краткого обзора жизни и творчества Б.Л. Пастернака переходим к непосредственному разбору текста и определяем предмет мысли. Слушатели без труда указывают в качестве предмета описания весну, т.к. это слово вынесено в заглавие стихотворения. Далее начинаем размышлять над признаками предмета мысли: какая весна? Весна поздняя – позднее, чем всегда. Почему нечаянней? Что обозначает это слово? – Подбираем синоним «неожиданнее». Вся природа устала ждать весну. Отмечаем противоречивый характер запоздавшей весны: с одной стороны, автор использует слова с семантикой холода, мороза – отчаянные холода, дороги сковывает лед, снегом все завалено; с другой стороны, весна завоевывает свои позиции, поэтому находим много слов с «теплой» семантикой – парит, печет, на солнце жмурится, от жары не движется. Подчеркивает это противоречие вторая строфа стихотворения, построенная на антитезе.

Углубление понимания содержательной стороны стихотворения происходит с помощью анализа отбора автором лексических средств. На этом этапе слушатели пополняют словарный запас, а также знакомятся с образными средствами, использованными в произведении. В первую очередь, большой интерес вызывают слова, связанные с таянием снега, т.к. обучающиеся, как правило, родом из государств, в которых снега практически не бывает. Речь идет о таких словах, как вешний, талый, проталины. Понять значение этих слов позволяет словообразовательный анализ, а также привлечение иллюстративного материала, коим на данном занятии выступила репродукция картины А. Саврасова «Грачи прилетели». Серо-голубые краски, а также сюжет картины способствуют яркому восприятию содержания последней строфы стихотворения.

Как отмечают К.С. Бузаубагарова и Г.М. Нурахунова, «фокусирование внимания на художественных образах подготавливает первокурсников к восприятию сведений о средствах художественной изобразительности, к формированию основного и самого сложного для восприятия – метафорического мышления» [2]. Образность, особенности авторского стиля являются традиционно сложными вопросами для понимания художественного произведения иностранными слушателями, т.к. слово в таком тексте отличается многозначностью. Несомненную трудность представляет интерпретация фраз сосна на солнце жмурится, небо... застряло в сучьях. Лексическое значение индивидуально-авторского слова амурится слушателям помогает понять культурологический анализ его внутренней формы, а также словообразовательный анализ.

Анализ данного стихотворения проводился в рамках темы «Словообразование в русском языке». В связи с этим особое внимание уделялось морфемной структуре слов холода, таянье, поворотясь, еловый, проталины и других, а также способам их образования.

На последнем этапе лингвистического анализа текста иностранные слушатели высказывают свое мнение о прочитанном произведении, показывают его эстетическую, художественную и практическую значимость в изучении ими русского языка.

Таким образом, в процессе изучения русского языка как иностранного благодаря привлечению поэтического материала на занятиях формируются коммуникативная, лингвистическая, социолингвистическая и другие компетенции. Кроме того, обращение к поэтическому слову не только углубляет понимание иностранными слушателями художественного текста, но и пробуждает интерес к русской художественной литературе в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева О.Н. Использование аутентичных текстов как средство повышения эффективности обучения французскому языку. - URL: <http://www.festival.1september.ru/articles/588758/>

2. Бузаубагарова К.С., Нурахунова Г.М. К вопросу анализа художественного текста в иностранной аудитории. – URL: http://rusnauka.com/16_ADEN_2010/Philologia/68914.doc.htm.

3. Виноградов В.В. Лингвистический анализ поэтического текста (Спецкурс по материалам лирики А. С. Пушкина) / Публ., подг. текста и коммент. Н. Л. Васильева // Диалог. Карнавал. Хронотоп. 2000, № 3–4. С. 304–355.

УДК 372.8

*Р.С. Харина, преподаватель кафедры
иностранных и русского языков, ФГКОУ ВО
«Уфимский юридический институт МВД
России»*

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕТОДИКЕ РАБОТЫ С АУДИОТЕКСТОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Использование информационных компьютерных технологий в учебном процессе играет неопределимую роль для повышения качества и эффективности подготовки будущих сотрудников, при этом подход становится дифференцированным: появляется возможность обучать с учетом индивидуальных особенностей. Взаимодействие между преподавателем и курсантом в диалоговом режиме позволяют осуществлять средства применения компьютерных технологий в методике работы с аудиотекстом в процессе обучения иностранному языку. Коммуникация способствует процессу обмена информацией. «Обучения с компьютерными технологиями облегчает повышение успеваемости курсантов, поддерживает развитие самостоятельной работы и существенно действует на эффективность учебного процесса»[1].

Имеются две основные сферы применения компьютеров в процессе обучения иностранному языку: компьютерная помощь в обучении и обучение, реализуемое с помощью компьютера. Для нас наибольший интерес представляет второй момент, поскольку ведущим элементом содержания образования языку являются не основы наук, а способы действия - образование различным видам речевой деятельности: чтению, аудированию, говорению, письму.

Развитие способности понимать многоязычную речь, которая в обычных условиях представлена в виде аудиотекста является планом

обучения аудированию. Аудиотексты представляют собой рационально отобранные, аутентичные и законченные фрагменты звучащей речи являясь центральным звеном методики обучения аудированию[2]. Аудиотекст характеризует смысловой завершенностью, смысловой структурной целостностью, композиционной оформленностью.

Задания для обучения аудированию должен также при этом соответствовать следующим требованиям:

1. Наличие воспитательной ценности
2. Умение материала вызвать ответный эмоциональный отклик.
3. Элементарность представленной в нем ситуации, персонажей и обстоятельств.
4. Наличие чрезмерных элементов информации.
5. Понятие разных форм речи.
6. Сущность новой и интересной для курсантов сведения.

Обучение аудированию в условиях неязыковых факультетов должно проводиться последовательно. Выбор аудиоматериалов и способов работы с ними должен соответствовать уровню подготовленности курсантов. Важно, что коммуникативная направленность должна быть присуща всему учебному процессу и обучение общению должно присутствовать на всех этапах обучения восприятию иноязычной речи на слух.

В качестве примера методики работы с аудиоматериалом на занятиях с курсантами юридического института, мы предлагаем следующие задания, разработанные на основе текста «AninterviewwithChiefInspectorRonaldLewis».

Предлагаем текстовую версию аудиоматериала:

“AninterviewwithChiefInspectorRonaldLewis”

- Here with us this morning we have chief Inspector Ronald Lewis to talk about protecting yourself from various types of crime. Welcome, Ronald.

- Thanks.

Выбор альтернативного текста предопределен тем, что он является подлинно аутентичным материалом и посвящен проблеме предотвращения преступлений. Таким образом, предложенная профессиональная тематика привлечет внимание курсантов.

Создавая рекомендации, мы стремились выбрать такие приемы обучения, которые не противоречат условиям естественного общения. Данные взгляды основываются на том, что цель любого приема обучения заключается не столько в том, чтобы обеспечить успешность выполнения задания, сколько в том, чтобы научить курсантов общаться на иностранном языке. А для достижения данной цели необходимо. Чтобы задания не отличались по своим основным характеристикам от условий естественного общения, то есть должны соответствовать аспекту аутентичности задания.

Приведем примеры некоторых видов работ и практических заданий, выполняемых с помощью компьютера, целью которых является формирование прочных навыков и умений аудирования иноязычных текстов на всех этапах его развития в условиях неязыкового вуза.

Работа происходит по следующей схеме, включающей 3 этапа:

I. Работа перед текстом.

Задача данного этапа состоит в создании ситуации и мотива коммуникации, в формулировке коммуникативной задачи, а также в преодолении трудностей восприятия и понимания сообщения путем использования различных опор и прочих факторов, облегчающих восприятие:

Today we are going to discuss one of the most urgent problems of our society - the problem of protecting yourself from various types of crimes. We have already discussed the topic "Crime Investigation" in our lessons. Now I'd like you to give a definition to a crime. Expand my statement "A crime is an act that is infringing law and order" using these words and word-combinations: socially dangerous, act, be directed against, the social system, the state system, the system of economy, property, be defined, criminal legislation.

Курсантам необходимо дать следующее определение преступлению:

A crime is understood as a socially dangerous act (or omission) directed against the social and state system, the system of economy, property and other rights of citizens or any other act that is infringing law and order and is defined in criminal legislation as dangerous to society.

Прежде чем приступить к прослушиванию текста, мы предлагаем курсантам выполнить упражнения, направленные на преодоление лексических проблем аудиоматериала.

Это могут быть следующие обучающие программы:

1. Компьютер рекомендует список слов для перевода и фонетической отработки. Возможна запись произносимых слов с целью контроля, самоконтроля и корректировки;

2. Обучающая программа просит соотнести два списка слов (русских и иностранных) и найти эквивалентные пары этих слов в обоих языках;

3. Обучающая программа предлагает соотнести два списка иностранных слов и установить пары синонимов или антонимов;

II. Этап текста. Второй этап предназначается восприятию и осмыслению текста и извлечению нужной информации. В естественных условиях понимание смысла не является целью акта общения. Это результат слушания, а также необходимое условие осуществления коммуникативной цели слушающего, например, получить определенную практическую информацию, узнать мнение собеседника по конкретному вопросу, получить разрешение на что-либо, узнать что-то важное и интересное. Поэтому курсант должен совершить селекцию содержания: предопределить новую информацию опираясь на уже известную, а в новой

информации выделить то, что соответствует его коммуникативной цели. Это действие направляется предтекстовыми заданиями.

Во время слушания текста курсанты могут выполнить следующие упражнения на обучение восприятию речевого потока:

1. После двукратного прослушивания текста укажите предложение, пропущенное диктором при вторичном чтении.
2. Из ряда предложений подчеркните то, которое не соответствует теме.
3. В ходе прослушивания речи обозначьте на карточках последовательность их произнесения ведущим.
4. Сопоставьте порядок одних и тех же предложений, предлагаемых обучающей программой и в звукозаписи, укажите различия.
5. Разработайте ключевые слова в порядке их употребления в тексте, читаемом ведущим [3].

III. Этап послетекстовой работы. Данный этап служит для контроля знания содержания текста, то есть осуществления коммуникативного намерения и достижения коммуникативной цели слушания, а также эффективности акта общения.

Возможны следующие виды заданий:

1. Упражнение на заполнение пропусков. Набор предложений с пропусками советует обучающая программа. В случае неправильного ответа возможны варианты развития событий:

а) запрещение курсанту переходить к следующему заданию или предложению;

б) переход курсанта к следующему упражнению или предложению с последующей их корректировкой, а именно выделение правильного ответа знаком «плюс» или проставление знака “крестик”, означающего неправильный ответ;

2. Упражнения в виде кроссвордов, где при написании слова неправильная буква высвечивается, например, серым;

3. Упражнения в виде игры на составление предложений, во время которой курсант наводит курсор на нужное слово, которое после этого перемещается в составляемое предложение.

4. Задания в виде игры “ Охотник “, которая может быть в следующих вариантах:

а) выстрел производится после аудирования слова по нужной картинке;

б) выстрел производится после написания слова. Время, отведённое для этого, может быть и ограничено, и не ограничено совсем.

Использование компьютерных технологий допускают осуществлять все виды звуковой наглядности при изучении произношению, обладают возможностью представлять учебную информацию в естественной речевой

форме при обучении аудированию способствуют интенсификации учебного процесса[4].

На практике были одобрены не все предложенные нами упражнения, но мы полагаем, что данное исследование может быть результативной в изучении умениями и навыками аудирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Суворова Н. Интерактивное обучение: Новые подходы. – Москва, 2005.
2. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введ. в активные мет.обуч. - Москва, 1998.
3. Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Материалы международной конференции. - Алматы: КАЗ ГУМО и МЯ имени Аблай хана. Часть 1. Алматы 2001.с.155.
4. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / Ред. Леонтьев А.А. Москва, 1991.

УДК 811.161.1'243

Е.А. Хованская, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», профессор ФГКОУ ВО «Орловский юридический институт МВД России им. В.В. Лукьянова»

ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Обучение русскому языку как иностранному (далее - РКИ) в Орловском юридическом институте Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. В. Лукьянова имеет давние традиции. Система высшего образования в данном учебном заведении включает в себя подготовку специалистов юридического профиля для различных регионов Российской Федерации, а также стран Азии, Африки, что, несомненно, свидетельствует о высоком качестве организации учебного процесса, мастерства профессорско-преподавательского состава, востребованности выпускников вуза как на отечественном, так и на международном рынке трудовых услуг.

Русский язык сегодня является одним из международных языков, посредством которого осуществляется коммуникативное общение, составление нормативно-правовых документов, подзаконных актов.

Государственная политика страны определяет направления развития во всех сферах деятельности, и в этой связи образование составляет особенно важную ее часть.

В настоящее время наблюдается увеличение потока иностранных граждан, желающих получить высшее образование в нашей стране. При этом проблема изучения русского языка как иностранного выходит на первый план, так как является основой для освоения других дисциплин, формирования коммуникативной, лингвистической, социолингвистической, культуроведческой, и, наконец, профессиональной компетенции обучающихся.

Методические разработки для преподавания РКИ должны учитывать традиции методики обучения русскому (родному) языку, а также современные международные требования, предъявляемые к изучению иностранных языков.

Изучение РКИ в Орловском юридическом институте Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. В. Лукьянова (далее - ОрЮИ МВД России им. В. В. Лукьянова) в настоящее время осуществляется на подготовительном курсе. Иностранные слушатели проходят интенсивный курс обучения русского языка в течение учебного года.

Основными принципами методики обучения РКИ являются: «принцип коммуникативной направленности, принцип дифференциации и интеграции, принцип учета родного языка» [3; 3].

Содержание принципа дифференциации и интеграции строится на соединении аспектного изучения русского языка, формирования отдельных видов речевой деятельности и одновременно комплексного изучения и формирования всех аспектов языка и видов речевой деятельности.

Так, например, при изучении лексико-грамматической стороны языка следует выполнять действия:

- произносить данные слова (лексические единицы), словосочетания, предложения (грамматические единицы) изолированно, а затем в контексте, то есть формировать фонетические навыки;
- учиться соединять в устной и письменной формах лексические единицы в словосочетания, предложения, изменять грамматическую форму слова с учетом правил русского языка, следовательно, такие действия способствуют формированию лексико-грамматических навыков;
- выполнять разнообразные по структуре, содержанию лексические, грамматические или лексико-грамматические упражнения, которые развивают осмысленное беглое чтение, умение воспринимать на слух информацию из текста, а также выявлять и преобразовывать изучаемые единицы языка;
- выполнять устные и письменные упражнения с новым лексико-грамматическим материалом.

Приведем примеры некоторых заданий⁵:

1. Согласуйте прилагательные и существительные в роде и числе. (Правотворческий) процесс; (правовой) воспитание; (государственный) органы; (правоприменительный) деятельность; (государственный) аппарат; (правовой) регулирование; (государственный) власть; (правомерный) поведение; (правовой) государство; (основной) типы государства; (государственный) устройство; (общий) право; (правовой) культура; (правовой) сознание; (юридический) ответственность; (мусульманский) право; (гражданский) общество; (судебный) власть.

2. Раскройте скобки, поставив прилагательные и существительные в правильном падеже.

Признаки (государство); виды (правонарушения); функции (государство); нормы (право); отрасли (право); соотношение (общество и государство); основные признаки (правонарушение); систематизация (акты); развитие (законодательство); реализация (законы).

3. Образуйте словосочетания по образцу.

Образец: Этапы – создание – правовые нормы: этапы создания правовых норм.

Роль – правовое регулирование – общественные отношения; характерные признаки – структура – нормы права; этапы – развитие – феодальное государство; условия – возникновение – феодальное государство и право; исторические условия – возникновение – рабовладельческое государство; ликвидация – причины – правонарушение; причины – распад – рабовладельческое государство [2; 14-15].

4. Прочитайте предложения. Замените причастный оборот определительным придаточным предложением.

Образец: Поведение, соответствующее требованиям права. – Поведение, которое соответствует требованиям права.

Деятельность, проводимая органами государства по упорядочению законодательства. Поведение субъектов права, предусмотренное нормами права и отвечающее требованиям государства. Правовые взгляды, отражающие представление о существующих и желательных общественных отношениях. Юридический документ, устанавливающий, изменяющий или отменяющий правовые нормы. Юридический документ, подкрепленный принудительной силой государства. Государственная деятельность, направленная на создание правовых норм. Отрасль права, регулирующая определенную область общественных отношений. Правило поведения общего характера, санкционированное государством и подтвержденное его принудительной силой [2; 31]..

⁵ Тексты и задания к упражнениям взяты из учебного пособия: Балкина Н.В. Русский язык для юристов [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Балкина Н.В., Новикова М.Л.— Электрон. текстовые данные.— М.: Российский университет дружбы народов, 2010.— 228 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/11402>.— ЭБС «IPRbooks».

Принцип коммуникативной направленности обучения является одним из самых важных, поскольку изучение РКИ вне коммуникативной деятельности бессмысленно. Суть данного научного принципа сводится не только к выполнению различных упражнений и заданий, но и к стремлению в целом сделать процесс обучения коммуникативным. Непременным условием формирования языковой личности является погружение в речевую деятельность в устной и письменной формах.

Особенно эффективным примером реализации принципа коммуникативной направленности является раздел «Поговорим» учебника «Дорога в Россию».

Например:

1. Давайте поговорим о стране, откуда приехал ваш собеседник.

а) Вы хотите знать:

- Какая страна - родина вашего собеседника?
- В какой стране живет сейчас его семья?
- Где находится эта страна?
- Как называется столица этой страны?
- На каком языке говорят люди в этой стране?
- Как называется денежная единица этой страны?

б) Вы слушали диалог. Скажите, что вы узнали о стране одного из собеседников? [1; 4].

2. Давайте поговорим о традициях и праздниках и праздниках, о культурной жизни в вашей стране.

а) Вы хотите знать:

- Какие праздники есть в стране вашего собеседника?
- Какой его любимый праздник? Почему?
- Где и как он обычно встречает Новый год: дома с семьей или с друзьями?

б) Вы прослушали диалог. Скажите, что вы узнали? [1; 48].

Отвечая на вопросы, объясняя свой выбор/отрицание, обучаемые учатся воспринимать и понимать устную речь, аргументировать свой ответ, участвовать в реальном речевом общении, а значит, их высказывания можно назвать коммуникацией.

Согласно принципу учета родного языка, процесс обучения должен строиться с более полным учетом особенностей родного языка иностранных обучаемых. Сопоставление соответствующих явлений в двух языках поможет выявить основные трудности в изучении учебного теоретического и практического материала для каждого из обучающихся.

Таким образом, обучение русскому языку как иностранному должно строиться не только с учетом общедидактических принципов обучения (наглядности, системности, преемственности, научности и т.д.), но и с учетом специфических принципов дифференциации и интеграции, коммуникативной направленности, учета родного языка, которые являются

методической основой для успешного овладения русским языком как иностранным в неязыковом вузе. Задача преподавателя - создать благоприятную психологическую атмосферу сотрудничества, партнерских отношений, а значит - достигнуть речевого взаимодействия, вежливого отношения к оппоненту, готовности к решению возникающих проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Е.В., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень): в 2 т. - Т. II. - 5-е изд. - СПб.: Златоуст, 2014. - 184 с.

2. Балкина Н.В. Русский язык для юристов [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Балкина Н.В., Новикова М.Л.– Электрон. текстовые данные.– М.: Российский университет дружбы народов, 2010.– 228 с.– Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/11402>.– ЭБС «IPRbooks».

3. Рогачева Е.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс]: хрестоматия/ Рогачева Е.Н.– Электрон. текстовые данные.– Саратов: Вузовское образование, 2013.– 189 с.– Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/11288>.– ЭБС «IPRbooks»

УДК 811.161.1

*Г.М. Ходжиматова, д-р пед. наук,
профессор, заведующий кафедрой
методики преподавания русского языка
Таджикского национального университета*

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Как известно, ведущим принципом методики преподавания русского языка студентам-таджикам является практическая направленность обучения, цель которого-овладение русским языком как средством речевого общения и невозможность игнорировать тот факт, что, обладая вполне сформировавшейся и автоматизированной в сознании – системой родного языка, учащиеся обязательно воспринимают факты русского языка через призму другого языка. Эти два обстоятельства предполагают принципиально новый подход к явлениям русского языка, особое его препарирование для обучения. Изучаемый материал должен рассматриваться одновременно с точки зрения его функциональных связей, его практического использования в реальной речевой практике.

Главным признаком, который лежит в основе методики, признается лингвистическая база. Следует искать наиболее целесообразные, пригодные, эффективные способы отбора, толкования, сопоставления,

разграничения и объединения, преподнесения фактического материала - способы, отражающие закономерности системы русского языка и композиционные построения речевых стилей, если эти закономерности рассматривать с учетом как функциональной значимости, так и сопоставительной типологии. Именно с этих позиций методисты решают такие вопросы, как выдвижение речевых навыков устной и письменной речи в качестве основной цели учебного процесса, соотношение русского и родного языков, определение объема словаря и грамматического материала, установление места и роли теории. Признание в качестве главной задачи изучения русского языка - развитие практических навыков пользования им предполагает максимальное приближение учебного материала к окружающей жизни и интересам студентов, общую активизацию методов и приемов обучения, возможно более широкое использование наглядности, технических средств, экскурсий, внеаудиторной работы.

Одним из вопросов методики преподавания русского языка в неязыковом вузе является обучение грамматике. Грамматическая теория есть организующая основа всего обучения и база для развития речевых навыков, но не самоцель преподавания. Сознательность в обучении языку понимается не как овладение теорией в ее системе, не как теоретическое осмысление места каждого факта в системе языка, а как осознанная выработка речевых навыков, осознанное превращение понятного языкового факта в навык.

Функционально-системный подход диктует необходимость изучать не изолированно факты языка в их классификационно-теоретической системе, а отдельные факты с подчеркиванием их типичных связей с другими фактами в процессе их речевой реализации. В связи с этим отбор языкового материала на занятиях должен производиться на базе анализа особенностей реального речевого общения, в данном случае, в профессионально ориентированному языку (его аспектам).

Особенно выделяется проблема учета специальности. Проблема обучения русскому языку в неязыковом вузе изучается уже давно, в последнее время она получила название "обучения профессионально-ориентированному языку (его аспектам) и или общению". Профессионально-ориентированный подход при обучении русскому языку в методической литературе рассматривается не как результат интеграции русского языка и дисциплины по специальности, а как одна из функционально-стилистических разновидностей языка. Очевидно, что основанием для этого подхода является лингвистическая классификация функциональных стилей.

На наш взгляд, с методической точки зрения явление профессионально-ориентированного русского языка глубже и многограннее и что процесс обучения должен строиться с учетом его

особенностей не только как функционально-стилистической разновидности языка, но как возможного интегрированного предмета.

Отбирая языковой материал в соответствии с основной специальностью студентов, а также моделируя ситуации реального использования профессионально-ориентированного языка, мы выходим за рамки простого опредмечивания русского языка. Происходит интеграция двух дисциплин - предмета по специальности и русского языка - по содержательным, деятельностным и организационным линиям.

Интеграция содержания предполагает отбор текстового материала, содержащего теоретические основы специальности с последующей методической обработкой лексических и грамматических явлений изучаемого языка.

Интеграция видов деятельности характеризуется не только общностью речемыслительных операций (исходя из универсальности языка как средства вербальной деятельности), но и необходимостью формирования умений применять русский язык для решения профессиональных задач.

Предпочтительная организационная форма подобного интегрированного курса - практические занятия, где практика изучаемого языка создает предпосылки для обсуждения проблемных вопросов по специальности. Методика интегративного обучения профессионально-ориентированному русскому языку обладает рядом специфических характеристик. Она призвана снять существующие противоречия между потенциально глубоким проникновением специальности в русский язык и реально поверхностным ее изучением средствами русского языка.

По мнению методистов, обучение русскому языку с опорой на будущую специальность повышают мотивацию к изучению языка, поскольку сфера интересов студентов лежит в рамках профессионального общения. Отбор языкового материала с учетом будущей специальности служит средством определения "предмета" языка. В целях эффективного обучения русскому языку студентов-таджиков национальных групп на материале специальности необходимо знать особенности данного функционального стиля речи. Необходимо отобрать наиболее частотные лексические единицы, типовые синтаксические конструкции, расположить их в определенном порядке, овладение которыми предполагает активную познавательную работу студентов по их усвоению и последующему употреблению в реальной коммуникации. Все это говорит о необходимости научно обоснованного отбора лексического минимума. Поэтому необходим лингво-статистический анализ материала, который представляется профессионально важным для будущего специалиста. Это нужно для того, чтобы на основе отбора наиболее распространенных синтаксических конструкций и профессиональной лексики создать такой учебно-методический материал, который представляется актуальным при

обучении студентов языку специальности. Длительные наблюдения, опыт преподавания русского языка, а также педагогические срезы свидетельствуют о том, что обучение русскому языку на материале специальности заметно повышает заинтересованность студентов в овладении данным языком, повышает мотивацию, способствует активизации речевой деятельности. Выявленные особенности научного изложения является важным психологическим фактором, так как обучение становится мотивированным, когда обучающиеся знают сферу практического применения изучаемого грамматического материала как в процессе овладения теоретическими знаниями, так и в дальнейшей практической работе. Для совершенствования русской профессионально направленной речи, систематического и последовательного пополнения у студентов специальной лексики, выработки практического навыка пользоваться терминологическим словарем, воспринимать научно-профессиональную речь требуется, прежде всего, отбор необходимой лексики для каждого этапа обучения, в частности, составление терминологического минимума.

Существует точка зрения, согласно которой установление параллельных межпредметных связей между русским языком и другими предметами носит эпизодический характер. Более того, межпредметные связи подвижны и могут переходить одни в другие: перспективные и параллельные становятся ретроспективными. В этом заключается диалектическое развитие категорий знания: новое - известное. Действительно, ретроспективные связи (материал знаком на родном языке) целесообразно использовать при введении новой лексики. Высказывание, как известно, обладает двумя аспектами: содержательным и формальным. На первом этапе формальный аспект, то есть языковое оформление высказывания, представляет собой особую трудность. Снимая трудность понимания содержания высказывания, мы облегчаем процесс усвоения информации. В дальнейшем можно перейти к установлению параллельных и перспективных связей, предоставляя информацию, например, страноведческого характера.

Интеграция русского языка и предмета по специальности осуществляется на межпредметной основе на уровне дидактического синтеза. Источниками интеграции служат языковые и профессиональные знания и умения. Таким образом, при интеграции русского языка и предмета по дисциплине происходит совмещение осваиваемых систем (языковой и профессиональной) в образовательном процессе. В практическом аспекте это подготавливает к речевой деятельности на русском языке в профессиональных ситуациях, а также формирует профессионально направленное восприятие языковых явлений.

Лингвометодическое обоснование и учет психологи восприятия признаются базой для построения всего обучения и разработки частных

приемов подачи материала. Психологическое обоснование методики выражается в дифференциации конкретных путей изучения тех или иных явлений в зависимости от специфики этих явлений и от восприятия их учащимися с той или иной системой родного языка. Знание преподавателем психологических закономерностей овладения русским языком студентами национальных групп неязыкового вуза помогает понять те трудности, которые возникают в процессе обучения, и найти пути их преодоления. К трудностям относится, прежде всего, психологический барьер, возникающий при построении высказывания на русском языке, который несет на себя стереотипы родного языка. "Взаимодействие систем родного и иностранного языка начинается с первых шагов изучения иностранного языка, поскольку в большинстве случаев слова и обороты иностранного языка вводятся в память учащихся посредством родного языка, выступающего, таким образом, в роли промежуточного звена между иностранным словом и его предметным значением. Вследствие этого понимание иностранной речи (как устной, так и письменной), вначале более или менее длительное время, сопровождается ее открытым или скрытым (внутренним) переводом на родной язык, и только в результате продолжительных систематических занятий учащиеся достигают беспереводного понимания иностранного языка и приобретают умения выражать свои мысли на нем" [4: 61]. Родной язык при обучении русскому языку может играть как положительную, так и отрицательную (интерферирующую) роль. В речи студентов встречаются значительное количество ошибок, «причина которых лежит в интерферирующем влиянии родного языка, проявляющемся во внутреннем переводе отдельных слов и оборотов речи с родного языка». [2: 61]

Совершенное владение русским языком предполагает, по словам Бенедиктова Б.А., «такой уровень, при котором возможно общение на данном языке непосредственно без участия родного или какого-либо иного языка» [1: 19]. Поэтому для успешного обучения русскому языку, как нам представляется, необходимы последовательное и развернутое описание языков, их сопоставительный анализ, выяснение совпадений и расхождений систем родного и изучаемого языков. Это возможно только в процессе систематической речевой тренировки, что требует выполнения многократных специальных упражнений.

Таким образом, при обучении русскому языку студентов-таджиков необходимо использовать перевод на любом этапе обучения. Сущность перевода состоит в том, что «учащиеся получают возможность видеть изучаемое явление неродного языка под другим углом зрения – в плане сравнения, сопоставления их с родным языком, а не только в рамках языковой структуры изучаемого языка- знания учащихся обогащаются, таким образом, новыми признаками, дополнительными ассоциациями, что, безусловно, служит более углубленному изучению» [3: 358]. Если

преподаватель применяя другие средства семантизации не достигает своей цели, если того требует материал, объясняемый студентам, необходимо применять перевод. Однородность национальной аудитории способствует применению перевода как ценного методического приема. При переводе с русского языка на таджикский студент имеет перед собой русскую языковую форму, содержащую определенную мысль. Чтобы понять мысль, студент должен, прежде всего, определить и осознать значение отдельных слов и выражений, осознать их грамматические формы и суть этих форм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенедиктов, Б.А. Психология овладения иностранным языком. – Минск: Высшая школа, 1974. - 336 с.

2. Соколов А. Н. Психологический анализ понимания иностранного языка. // Вопросы психологии и понимания. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947, вып. 7. - С. 163 - 190

3. Циткина, Ф.А. Сопоставительное терминоведение: теоретические вопросы и предложения. // Вопросы языкознания. - 1987. - №4. - С. 112 - 117.

4. Соколов А. Н. Психологический анализ понимания иностранного языка. // Вопросы психологии и понимания. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947, вып. 7. - С. 163 – 190.

УДК 378.147:811.161.1-054.6

Т.Т. Черкашина, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой русского языка и лингвистических коммуникаций ФГБОУВО "Государственный университет управления"

ТЕКСТ КАК ОСНОВНАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ: ОРГАНИЗУЮЩАЯ РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ

Текст как словесное произведение, характеризующее поставленную цель, несмотря на различные подходы к методике преподавания иностранных языков, по-прежнему остается основной дидактической единицей обучения РКИ, позволяющей научить студентов использовать язык в речевой практике: "Компетентностный подход к обучению иностранных бакалавров в современной системе ВПО реформирует одно из базовых понятий лингводидактики – понятие функциональной грамотности, под которой сегодня принято понимать не только умение студентов вступить в контакт и взаимодействовать в определенных речевых, учебно-профессиональных или социокультурных ситуациях, но и умение убедить в своей правоте"[5, с. 147].

По Аристотелю, «речь слагается из трех элементов: из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица, к которому он

обращается» (Риторика. Книга 1). Применительно к уроку РКИ речевое событие, помимо его классических элементов: а) тип события, его жанр – урок; б) тема события, например, знакомство с новым текстом и связанная с этим лексико-грамматическая работа; в) функциональное назначение урока – сообщение новой информации, проверка и закрепление ранее изученного; г) обстановка урока – место и время его проведения по расписанию, характеризуется также взаимоотношениями субъектов образовательного процесса[1,с170].

Рок – это своеобразная сцена действия, в которой не последнюю роль играет «внеличностный контекст» события. Речевое событие урока - не может быть хаотичным, оно дидактически регламентировано: 1) начало урока как установление контакта со студентами (приветствие, сообщение задач урока, краткий обмен впечатлениями); 2) проверка домашнего задания, оценка правильности его выполнения; 3) введение нового учебного материала; 4) учебные действия с языковым и текстовым материалом с целью формирования умений и навыков в аудировании, чтении, говорении и письме; 5) объяснение алгоритма выполнения домашнего задания; 6) подведение итогов работы студентов на уроке.

Центральное место на уроке РКИ занимает работа с текстом. Эту работу организует и направляет преподаватель, который оценивает не только ситуацию, но и возможности учащихся, и на основе этого планирует свои действия в соответствии с обучающими задачами урока. Назовем основные из них по восприятию текста: 1) глобальное; 2) детальное; 3) критическое.

Как известно, речевая деятельность – это деятельность текстовая. Текст, таким образом, выступает предметом и продуктом реализации коммуникативного подхода к формированию инструментальной речевой компетентности иностранных учащихся начального этапа обучения.

Проанализируем урок по учебнику "Дорога в Россию", часть I по работе с текстом "Книжная выставка". Заметим сразу, что урок был неудачным, преподаватель продемонстрировал незнание методики работы с текстом. Если цель урока – понимание учащимися содержащейся в учебном тексте информации, то урок должен был начаться с предтекстовой работы, поскольку текст можно прочитать, поняв средства его языкового выражения (слова, грамматические конструкции и проч.). Предтекстовая работа на этом уровне владения языком предполагает методически продуманную семантизацию лексики и закрепление грамматических моделей уже известных студентам слов. Между тем преподаватель не посчитал необходимым посвятить этому этапу хоть какое-то время, и, поскольку на доске ничего не было написано, предтекстовая работа проведена не была. Готовясь к подобному уроку, преподавателю следовало бы прежде всего для себя найти ответы на следующие вопросы: 1) какова цель урока; 2) определить, о ком/о чем идет

речь в тексте, где и когда происходит действие, какое событие описывается, выделить ключевые текстовые единицы и др.

Предтекстовая работа могла бы была начаться так:

П.: Сегодня мы будем читать текст об известном русском поэте Евгении Евтушенко. Вы знаете, кто такой Евгений Евтушенко?

Предполагаемые варианты ответов:

С.: Не знаем.

П.: Еще раз слушайте вопрос. (Вопрос – это элемент аудирования). Я сказала, кто такой Евгений Евтушенко. Вспомните, что я сказала о Евгении Евтушенко?

Предполагаемые варианты ответов:

С.:

- Вы сказали, что мы будем читать текст о Евгении Евтушенко.

- Что он поэт.

- Что он известный русский поэт.

П. (показывает иллюстрации Арбата): Арбат – это имя улицы в центре Москвы. Кто был на этой улице? Кто был на улице Арбат? Там можно ездить на машине? Там ходят автобусы?

С.: Был (-а, -и).

П.: На Арбате можно ходить пешком. Там нельзя ездить на машине, на троллейбусе, на автобусе.

П.: Пешком - пешеход (пешком + ходить) – это человек, он ходит

Старая - старинная (= очень старая)

Старый (-ая, -ое, -ые) /новый шарф, диван, телефон

старый/молодой человек

Старинный город (Москва, Ханой, Пекин, Каир):

старый/плохой телефон (это не новая модель, она мне уже не нравится, я хочу купить новую модель, хочу купить новый телефон)

старинная улица, старинный город – это улица и город. У них есть история.

П.: Что вы узнали? Какая улица Арбат? Старая или старинная?

С.: Старинная.

П. (показывает иллюстрации Красной площади): Красная площадь старая или старинная?

С.: Старинная.

П.: В Пекине/Каире/Вьетнаме есть старинная площадь? Как называется старинная площадь в Пекине/Каире/Вьетнаме?

С.: ...

П.: Магазин "Дом книги" – это имя магазина. Что можно купить в этом магазине?

С.: В магазине можно купить книги.

П.: Там можно купить продукты?

С.: Нет, там нельзя купить продукты.

П.: Где можно купить молоко, хлеб, масло, яблоки и т.д.?

С. В магазине "Продукты"

Подобная предтекстовая работа расширяет, во-первых, страноведческие знания студентов; во-вторых, позволяет путем языковой синонимии/антонимии развивать языковую догадку; в-третьих, закрепляет ранее изученную лексику и грамматику.

Ход урока

1. Притекстовая работа на уроке отсутствовала. Ее главное назначение - осмыслить название текста и повторить грамматические модели: что/кто это? идти куда? быть где? о чем текст? и др.

Если преподаватель не задавал на дом читать текст, значит, было бы целесообразным преподавателю самому прочитать текст. Студенты смогли бы следить за чтением по учебнику или просто слушать интонационно грамотную русскую речь.

В тексте "Книжная выставка" есть четверостишие из стихотворения Е.Евтушенко:

Весенней ночью думай обо мне,
И летней ночью думай обо мне,
Осенней ночью думай обо мне,
И зимней ночью думай обо мне.

С этим отрывком следовало бы поработать особо, поскольку это прекрасный повод помочь учащимся-инофонам выявить имплицитную информацию, заложенную в тексте. Для начала следовало бы показать картинки с изображением всех времен года. Преподаватель должен сказать: Весна – это время года, лето – это тоже время года, осень – это время года и зима – это время года.

П.: Какое время года сейчас? Какое будет потом? Сейчас зима, а какое время года было?

П.: Какой сейчас день? (зимний)

П.: Я люблю зиму, а вы? Какое время года любите вы?

П.: Я родилась весной. А когда вы родились?

Далее все эти вопросы студенты должны были бы задать по очереди друг другу, имитируя живую речь: один спрашивает, другой отвечает.

Можно было бы нарисовать таблицу и поработать с лексикой, которая есть в стихотворении:

<i>Что? I надеж</i>	<i>Какой (-ая, -ое, -ие)?</i>	<i>Когда?</i>	
весна	весенний	весной	} = всегда
лето	летний	летом	
осень	осенний	осенью	
зима	зимний	зимой	
ночь	ночной	ночью	

Далее целесообразно было бы вернуться к тексту стихотворения и повторить глагол думать:

П.: Вы поняли, о ком думает поэт весной ночью/летней ночью/осенней ночью/зимней ночью?

В целях методического обеспечения реальной коммуникации преподаватель мог бы организовать диалогическую деятельность учащихся, предложив обыграть ситуацию и задать по очереди друг другу аналогичные вопросы. Преподаватель как активный участник полилога вправе спросить:

П.: Как вы думаете, поэт любит эту девушку? Это его подруга?

П.: Поэт говорит: "Думай обо мне!"

П.: Поэт думает о ней всегда: весной, летом, осенью, зимой, ночью, утром, днем, вечером.

Ничего подобного на анализируемом уроке не было. Фактически на уроке студенты читали текст по очереди.

Притекстовая аудиторная работа, или чтение текста, предполагает чтение студентами текста по смысловым частям и обсуждение понятого в процессе чтения по смысловым частям, или абзацам. В ходе притекстовой работы нужно было помочь студентам обнаружить и осмыслить ключевые единицы текста. Этого сделано, к сожалению, тоже не было. Студенты прочитали текст, и им были предложены вопросы, на которые они должны были искать ответ в тексте. Вопросы читал преподаватель. Это могли бы сделать сами студенты, имитируя диалогическое общение.

Далее преподаватель задает вопросы: "Кому Антон показал книгу и автограф?" Студент затрудняется ответить. Преподаватель отвечает сам, необоснованно вводя мн.число существительного "друзья" в Д.п. Студенты пока не знакомы с формой Д.п. мн.ч. существительного "друзья". В тексте есть известная модель, которую и следовало бы закрепить (Д.п. кому? – Джону, Кларе, Марии и Анне). И далее преподаватель резюмирует: "Антон много читает книг". Снова в речи преподавателя появляется неизвестная студентам форма мн. числа существительного.

Вывод: преподаватель не следит за своей речью, вводит в нее слова и их формы, которые затрудняют понимание вопроса, н-р: "Что там на самом деле было на Арбате?" Спрашивает у самого слабого студента, единственного мальчика, присутствующего на уроке: "Что любят читать мальчики, мужчины?" Студент молчит. Преподаватель отвечает: "Любит читать политика, новости". Преподаватель сознательно не употребляет правильный падеж и использует мн.ч. глагола пр. времени?

Преподаватель не закрепляет лексико-грамматические модели урока, а бессистемно вводит слова и их грамматические формы, которые для носителя языка вполне возможны в подобной речевой ситуации (на самом деле было, друзьям, книг и др.). Но преподаватель русского языка обязан употреблять в своей речи на уроке слова, известные студентам, и

закреплять те речевые модели, которые содержательно и тематически соотносятся с задачами урока. Однако незнакомые студентам формы изученных слов воспринимаются ими как новые слова.

Послетекстовая работа на уроке отсутствовала, хотя в учебнике есть задание, которое ориентировано на нее (стр.282 г). Можно было бы предложить студентам письменно ответить на один из 3-х вопросов (н-р: Что я узнал(-а) о Евгении Евтушенко?), не глядя в текст. Но для этого на доске следовало бы написать опорные слова. Выполняя это задание устно на уроке, студенты не продуцировали связный текст, а соединяли отдельные слова и словосочетания. Ответить на два других вопроса из задания г) на стр. 282 следовало бы предложить в качестве домашнего задания.

Послетекстовая работа предполагает также закрепление ранее изученных лексико-грамматических моделей. С этой целью можно было предложить выполнить следующие упражнения:

1. Это слова, составьте из них предложение. (Учебники закрыты).

1. Известный, русский, поэт, очень, любить, девушка/подруга/она. 2. Он, думать, о, она/девушка/подруга, (когда?) день, ночь, лето, осень, зима, весна. 2. Он, нравится, девушка/подруга. 3. Он, говорить, она: думать, о, я. 4. Он, просить, она/девушка/подруга: думать, о, он, весенняя ночь, летняя ночь, осенняя ночь, зимняя ночь. 5. Он, думать, о, она/ девушка/подруга, всегда.

Презентация нового лексико-грамматического материала была вновь подменена чтением студентами учебника. Преподаватель не предложил студентам выполнить какие-либо тренировочные упражнения по новой грамматической модели местоположения в пространстве: около чего? (II падеж). Преподаватель просто предложил студентам вспомнить Р.п. и прочесть эту модель в учебнике. Студенты не могут вспомнить то, что еще не знают. Это новая для них информация. Кроме того, употребляя глагол вспомнить в несвойственном ему значении, преподаватель сознательно провоцирует интерференцию. На этом работа по новой модели закончилась. Она заняла 5 минут.

Как можно было бы дать новую грамматическую тему?

П. показывает картинки и спрашивает: скажите, что это? (университет-метро, дом-парк, аптека-магазин, библиотека-музей, школа-почта, завод-магазин и др.)

С.: Это метро. А это университет.

П.: Где метро?

С.: Метро здесь.

П.: А где университет?

С.: Университет там.

П.: Университет находится около (чего? II падеж) метро?

II. должен нарисовать схему и показать в цвете, как меняется окончание в Р.п. в м.р. и в ж.р. существительных:

<i>что? I падеж</i> он - она - а	<i>Находится около</i>	<i>чего? II падеж</i> он - а она - ы/и
дом (он)	около	университета (него)
университет		дома
магазин		парка
парк		магазина
аптека (она)		школы (нее)
школа		аптеки
почта		библиотеки
библиотека		почты

Ничего этого на уроке не было.

В качестве домашнего задания можно было дать упражнение на повторение глаголов движения и лексико-грамматической модели обозначения местонахождения предмета в Р.п.:

1. Ответьте на вопросы, используя слова из предыдущей таблицы. Поставьте слова из скобок в правильную форму.

1. Куда ты сейчас (идти)? 2. Сейчас я (идти) в (библиотека). 3. Где находится библиотека? Библиотека находится около (метро). 4. Где ты (быть)? 5. Я (быть) в (библиотека). 6. Откуда ты (идти)? 7. Я (идти) из (библиотека). 8. Куда (идти) твои друзья? 9. Они (идти) в парк. 10 Ты (знать), где он находится? 11. Да, я (знать), где находится парк, он находится около (библиотека). 12. Ты (помнить), куда (ездить) Антон? 13. Да, я (помнить), куда он (ездить), Антон (ездить) на Арбат. 14. Где он был? 15. Антон (быть) на (книжная выставка). 16. Антон (любить) читать книги? 17. Да, он (любить) читать книги. 18. (Рассказать) мне, пожалуйста, где находится Арбат? 18. Улица Арбат находится в центре Москвы, около метро "Арбатская". 19. Там есть магазин "Дом книги"? 20. Да, он находится около метро. 21. "Дом книги" – это большой магазин? 22. Да, это большой магазин. 23. Около метро есть ресторан "Прага". и т.п.

Итак, работа преподавателя и студентов по учебнику "Дорога в Россию" – это не простое чтение подряд всего того, что написано в учебнике. В учебнике представлены модели, даны диалоги, мини-тексты, упражнения на подстановку, выбор языковых единиц. Преподаватель должен подбирать к каждому уроку лексико-грамматические упражнения в соответствии с образовательными задачами урока. Грамматические модели, представленные в учебнике, – это всего лишь ориентир для организации преподавателем учебной работы на уроке.

Урок, на котором преподаватель не ставит перед собой конкретную обучающую цель, на котором не использует никаких методов и приемов

обучения, принятых в РКИ, кроме чтения студентами по команде преподавателя всего подряд, что есть в учебнике, нельзя считать эффективным и методически грамотным.

При моделировании урока РКИ В.А. Бухбиндер предлагает выделять следующие доминанты [3, с.137-139]:

а) обучающую речевую доминанту урока: устную/письменную речь, лексику, грамматику;

б) языковую доминанту: фонетику, лексику, грамматику, технику чтения;

в) дидактическую доминанту: введение, объяснение, закрепление, речевую тренировку и практику;

г) методическую доминанту: метод, методические приемы;

д) структурную доминанту: состав и последовательность этапов урока.

Таким образом, можно сказать, что урок РКИ как законченное речевое событие имеет свои границы и перспективы: "...работа с текстом должна строиться с учетом сближения учебной речевой практики с квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельностью студента" [4, с.83]. Эффективность урока детерминирована не только его речевой структурой, но и удачно используемыми учебно-речевыми компонентами, выбор которых определяется психолого-педагогическими, национально-специфическими мыслительно-речевыми возможностями и намерениями всех субъектов образовательного события.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхна Т.М., Харитоновна О.В. Коммуникативный портрет преподавателя русского языка: профессионально-педагогическая речь как лингводидактический дискурс: М.: Изд-во РУДН, 2006.

2. Балыхина Т.М., Черкашина Т.Т. Реабилитация системного плюрализма как перспектива построения лингводидактической модели обучения китайских студентов по направлениям подготовки "Менеджмент" и "Экономика": Коллективная монография.– Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013. – С. 195 - 219.

3. Бухбиндер В.А. Основные типы уроков иностранного языка и их дидактико-методические модели//Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. - М., 1991.

4. Черкашина Т.Т. Морозова А.В. Аргументативная риторика на службе академической адаптации как условие формирования текстуально-диалогической компетентности иностранных учащихся// Вестник российского университета дружбы народов. Серия: «Вопросы образования: языки и специальность» – 2014. – №4. – С.79 -87. (0,5 п.л.)

5. Черкашина Т.Т. От survival Languageк языку как инструменту общения//Материалы юбилейной международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию со дня основания первого в России подготовительного факультета для иностранных учащихся "Русский язык - язык науки, культуры, коммуникации" 7 ноября 2014 года МГУ им. М.В. Ломоносова. В 2-х томах (Том 2). - М.: Издательство "Перо", 2015.

6. Черкашина Т.Т., Морозова А.В. Неопределенность концепций инновационных методик русского языка как иностранного// "Международное образование и сотрудничество: сборник материалов международной научно-практической конференции "Профессионально ориентированное направленное обучение русскому языку иностранных граждан" 28-30 мая 2015 г. В 3 т. Т. 3 - М.: МАДИ, 2015, с. 249-252 с.

УДК 808.5

*Т.В. Шмелева, старший преподаватель
кафедры русского языка ФГКОУ ВО
«Волгоградская академия
Министерства внутренних дел
Российской Федерации»
Е.П. Дзедик, старший преподаватель
кафедры русского языка ФГКОУ ВО
«Волгоградская академия
Министерства внутренних дел
Российской Федерации»*

О КОНСПЕКТИРОВАНИИ

Обучение слушателей-иностранцев письменной речи на русском языке тесно связано с обучением другим видам речевой деятельности: чтению и аудированию, и решает различные коммуникативные задачи, одна из которых - научить слушателей конспектировать лекции.

Начинать обучение конспектированию следует на примере текстуальных конспектов, так как этот тип позволяет использовать языковые средства, встречающиеся в тексте или речи лектора, и обращать главное внимание на содержание.

Конкретные умения конспектирования и учебные действия, направленные на их формирование, могут быть обнаружены лишь при деятельном подходе к процессу составления конспекта и при учете универсальных и специфических особенностей этого вида переработки информации. Поэтому работу по развитию умений и навыков в видах речевой деятельности на подготовительном курсе целесообразно проводить на материале текстов, отобранных из учебников по изучаемым

на данном курсе дисциплинам, и текстов лекций, читаемых по данным дисциплинам.

Тексты учебников представляют собой различные типы научного изложения. Они специфичны для каждой науки и модель текста может быть использована в качестве образца для построения монологического высказывания.

Сформированные у иностранных обучающихся навыки и умения во всех видах речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере общения приводят к лучшему пониманию основного содержания учебной лекции, умению использовать приемы конспектирования как аудируемого, так и прочитанного материала, отбирать и передавать основную информацию, использовать при оформлении речи лексико - грамматические конструкции, которые они уже изучили.

Аудирование и конспектирование учебной информации иностранные курсанты и слушатели должны осуществлять, ориентируясь на композицию текста, систему изложения информации, ключевые мысли и т.д.

Для конспектирования печатного текста и лекционного материала обучающихся необходимо ознакомить с основными правилами:

- предварительно прочитать материал;
- выявить особенности текста и содержание незнакомой лексики;
- разделить текст на части;
- расположить информацию в необходимом для конспектирования порядке;
- записать основные мысли текста.
- не записывать информацию с первых слов преподавателя;
- приступать к записи в тот момент, когда заканчивается изложение мысли и начинается ее комментирование;
- выделять отдельные части конспекта:
 - а) разграничивать заголовки,
 - б) выводы,
 - в) обособлять одну тему от другой;
- создавать записи с использованием общепринятых условных обозначений: знаки, символы и т.д.;
- использовать аббревиатуры;
- уметь сокращать слова по правилам;
- записывать вопросы на полях.

При обучении иностранных курсантов и слушателей чтению и конспектированию, аудированию развиваются навыки, которым необходимо научиться:

- прогнозировать;
- выделять темы, микротемы;
- упрощать структуру предложений;

- обобщать информацию;
- понимать общий смысл печатного или аудиоматериала, несмотря на новые лексические единицы;
- письменно фиксировать главную информацию, используя сокращения слов;
- восстанавливать письменно зафиксированный текст спустя некоторое время.

Трудность записи конспекта при аудировании часто обусловлена высоким темпом речи лектора и отсутствием навыка скоростного письма у иностранного обучающегося, вследствие чего, теряется часть информации и конспект становится неполноценным.

Трудность в овладении скоростным письмом испытывают все слушатели подготовительного курса, так как письмо является сложным актом.

Скорость письма у иностранного обучающегося зависит от тренированности, когда размышления о том, как пишется то или иное слово не мешает написанию конспекта, когда выработан навык написания слов.

При освоении письма большое значение играет усвоение фонетики, которая способствует, прежде всего, грамотному письму.

Также важную роль играет внутреннее проговаривание. Неполноценное проговаривание, связанное с фонетическими искажениями, сказывается на письме и должно быть устранено до того момента, когда обучающемуся необходимо осуществить конспектирование.

Обучение русскому языку как иностранному получило практическую направленность, а это значит, что как в отборе, так и в подаче языкового материала центральное место должно уделяться функциональному подходу.

В настоящей статье подводятся некоторые результаты в области обучения конспектированию, на которые можно опираться в ходе занятий и классифицировать трудности, возникающие в процессе конспектирования.

Обучение конспектированию должно сочетаться с традиционным обучением языку и осуществляться на программном материале.

ЛИТЕРАТУРА

1. Павлова В.П. Обучение конспектированию: теория и практика. М., 1983. 96 с.
2. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов нефилологов. М., 1988. 176 с.
3. Штернберг Л.Ф. Скоростное конспектирование. М., 2005. 80 с.

*Т.В. Шмелева, старший
преподаватель кафедры русского
языка ФГКОУ ВО «Волгоградская
академия Министерства внутренних
дел Российской Федерации»
Е.П. Дзедик, старший
преподаватель кафедры русского
языка ФГКОУ ВО «Волгоградская
академия Министерства внутренних
дел Российской Федерации»*

О ПРОБЛЕМЕ ЗАСОРЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

*«Язык есть исповедь народа,
В нём слышится его природа,
Его душа и быт родной»*

П. Вяземский

«У великого народа должен быть великий язык и вопросы сохранения, развития русского, всех языков народов нашей страны имеют важнейшее значение для гармонизации межнациональных отношений, обеспечения гражданского единства, укрепления государственного суверенитета и целостности России», - подчеркнул на заседании Совета по межнациональным отношениям президент Российской Федерации В.В. Путин.

Говоря о сохранении и развитии русского языка, нельзя не понимать, что язык – живой организм, а не памятник и не музейная реликвия, он способен к процессу развития и видоизменения, усвоению всего полезного, в том числе и иностранного.

Из истории развития русского языка мы знаем, что в начале XVIII века в русский язык вошли термины из немецкого; во времена Петра I - голландские морские термины; со второй половины XVIII века особенно большое воздействие на русскую лексику оказал французский язык. Многие, пришедшие из других языков слова, канули в «лета», а от тех, которые остались, русский язык, получил немало интересного, утверждает языковед Ф. Буслаев, говоря: «Ну как сегодня можно обойтись без Эрмитажа?».

Вместе с тем неправильно было бы недопонимать, что потенциал нашего «красивого и богатого русского языка» не может быть неистощим;

отклонения от его чистоты и правильности порождают недостаточно бережное отношение к языковой традиции, неумение, и нежелание разобраться в смысловых качествах разных слов. И в результате приводят к неограниченному употреблению ненормативной лексики, жаргонов, диалектных, лишних ненужных слов, в том числе из чужого языка.

Сегодня мы работаем с «компьютеризированным» поколением, которое не видит необходимости обращаться к текстам художественных произведений, когда в Интернете в неограниченном количестве присутствуют сочинения, материалы о творчестве любого писателя, причем, с готовыми выводами.

Экономя время, используя интернет - ресурсы, у современной молодежи в большинстве своем отпадает необходимость работать над словом самостоятельно, чувствовать это слово, контролировать письменную и устную речь, суживает или вовсе блокирует интерес к книге как главному источнику знаний, снижает умение выразить свои мысли ярко, красочно.

Не способствуют повышению грамотности искажения русского языка, пропагандируемые в средствах массовой информации, иностранные слова, которые идут к нам из многочисленной рекламы, названий торговых предприятий и фирм.

Не уступают в неточном использовании языка средствам массовой информации политики и журналисты с многочисленными безграмотными и нелепыми выражениями, абсурдными ударениями в словах, просторечием и вульгарностью, множеством ошибок, которые они допускают, лишними иностранными словами, не задумываясь, что роль языка в жизни общества огромна и воздействие на человека он имеет очень сильное.

Безусловно, нельзя отрицать огромный познавательный потенциал таких иностранных слов, как: интернет, компьютер, файл, сайт, пейджер. В тоже время признать факт замены ранее заимствованных и уже прижившихся слов новыми тоже нельзя: например слово «мода» для нас уже звучит не так модно, как слово «фешн».

Мы перестали сегодня говорить по-русски. В этой связи очень актуальны слова известного дореволюционного судебного деятеля П.С. Пороховщикова: «В тысячу раз лучше передать мысль в описательных выражениях, чем мириться с этими нетерпимыми для русского уха созвучиями. Зачем говорить: инсинуация, когда можно сказать: недостойный, оскорбительный или трусливый намёк».

Вместе с тем, средства массовой информации утверждают, что в России уже давно нет подростков, а есть тинейджеры, и не выходные дни в нашем календаре, а уикэнды.

Из уст деятелей культуры слышим такие слова, как: презентация, номинация, шоу-бизнес, кастинг, гламур, попса, хит, шлягер, продюсер, ди-джеи, шоумен.

Телевидение давно перестало быть российским. На нем ведущее место занимают киллеры, триллеры, блокбастеры, киборги, ток-, дог-, реалити-шоу, брейн-ринги, прайм-таймы, транши, инвестиционная политика.

Спортивные обозреватели не обходятся без слов тайм-аут, прессинг, фол, журналисты - брифинг, пиар, слоган, онлайн, эксклюзив.

Когда народные избранники, обращаясь к тем, кто доверил им власть, говорят о консенсусе, плюрализме, элите, рейтинге, истеблишменте, невольно задумываешься над тем, понятен ли язык верхушки политической власти народу и знает ли народ, что сегодня он электорат?

Мэр, префект, а не глава администрации, департамента, округа. Что это - лень, или «пустое, рабское, слепое подражанье» (А.С. Грибоедов).

Большую озабоченность вызывает и язык молодежи, который «кишит» иностранными словечками. Ведь чего проще сказать: «Ты хорошо выглядишь! У тебя модный костюм», вместо: «Клёвый стайлинг! Фэшн прикид!».

Конечно, можно объяснить варваризацию русского языка глобальной перестройкой, внедрением новых технологий.

Однако нельзя мириться с тем, что превознося все иноземное, мы принижаем свое собственное, отечественное. Нельзя забывать, что высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание и развитое чутье родного языка, умение пользоваться его выразительными средствами, стилистическим многообразием - лучшая опора, верное подспорье и очень важная рекомендация для каждого человека в его общественной жизни и творческой деятельности.

Еще больший вред наносится языку при употреблении сленговых и бранных слов, вульгаризмов, которые вместе с перестройкой, смягчением цензуры «ворвались» из подворотен, как в нашу разговорную речь, так и на экраны телевидения, эстраду.

В последние годы в русский язык стали проникать:

- жаргонные слова: «тюбик» – плохой человек, «булкотряс» – дискотека, «машка» – швабра;

- **арго**: «перо» – нож, «шмон» – обыск, деньги – это и «баклажан», и «угол», и «Вашингтон»;

- **сленг**: ботинки – «педали», очки – «подфарники», врать – «гнать муму».

В среде молодежного жаргона мы часто встречаемся с его оценочным видом: мирово, железно, классно, клево, потрясно и т.д. Вместо слова *лицо* мы зачастую слышим слова *морда*, *рыло*, *харя*; не

есть, а жрать и лопать; вместо умереть – оочуриться, оочеть, сдохнуть, откинуться.

Трудно настаивать на том, чтобы во время глобального интернета девушку называли сударыня, но возражать против слова «деваха» следует.

Жаргонные и сленговые слова стали не только неотъемлемой частью коммуникативных отношений, но прочно вошли в язык средств массовой информации, публицистику, публичные выступления политиков, депутатов и даже писателей. Воспринимая информацию, ориентируясь не только на ее смысл и суть, но на эмоциональную и нравственную окраску, вольно или невольно, мы принимаем язык, предлагаемый средствами массовой информации, как образец для подражания. И ни у кого даже не вызывает сомнения, что именно этот язык играет особую роль в формировании речевой культуры общества.

И ничего, кроме сожаления и обиды, за ушедшее от нас около тридцати лет назад телевидение, не вызывают выражения дикторов, построенные на жаргоне. Например, претенденты на посты в правительстве "легли на дно"; банки кинули миллионы вкладчиков; вся политическая «братва» уже конкретно стартует в направлении парламентских выборов; президент обещал не сдавать своего премьера и многие другие. Словом, блатная интонация повсюду.

Во время блиц опроса двух групп курсантов первого курса мы выяснили, что 65% опрошенных применяли ненормативную лексику, хотя как 53% из них относятся к ней отрицательно.

48% оправдывают использование заимствованной лексики развитием таких средств, как Интернет, иными техническими нововведениями, а также тем, что иностранные слова по своему звучанию, краткости привлекают больше внимания.

63% понимают, что слова-паразиты не только загрязняют речь, но и делают язык непонятным, однако не придают серьезного внимания их нахождению в своей речи.

По-разному высказывают респонденты свое отношение к молодежному слэнгу, считая, что многие слова им более понятны, нежели литературные (61%), а применяя их, они увереннее чувствуют себя в кругу сверстников и не выглядят как «белые вороны»; 28% признали, что не обращают внимание на содержание своего словарного запаса.

Анализируя ответы опрошенных, наблюдая за речью обучающихся на занятиях по дисциплине «Русский язык в деловой документации. Культура речи», наблюдая за коммуникативными отношениями людей, просматривая телепередачи, читая прессу, понимаешь, что современная молодежь (и не только) не в полной мере владеет всей совокупностью норм языка, у них нет достаточных знаний по культуре общения и не в полной мере сформированы коммуникативные компетенции.

Однако из этого не следует, что русский язык на грани вымирания, как часто мы об этом слышим. "С русским языком может произойти все что угодно: перестройка, преобразование, превращение - но только не вымирание. Он слишком велик, могуч, гибок, динамичен и непредсказуем, чтобы взять и вдруг исчезнуть. Разве что - вместе с нами", - написал в тотальном диктанте Б.Н. Стругацкий, опровергая тех, кто с его слов «готовится к панихиде по русской речи».

Бесспорно, современное общество стоит перед задачей повышения грамотности населения, воспитания уважения к своему родному языку.

Забота о русском языке - важнейший социальный и политический вопрос и нынешняя власть не стоит в стороне от проблем русского языка. *Подтверждением тому является действие Федеральной целевой программы «Русский язык» в период с 2011 года по 2015 год, решение Патриаршего совета по культуре о создании Общества русской словесности, возрождение на телевидении и радио познавательных передач о русском языке: «Говорим по-русски», «Живое слово» В. Аннушкина - доктора филологических наук, профессора, заведующего кафедрой русской словесности и межкультурной коммуникации Института русского языка имени А.С. Пушкина и других.*

Язык – сфера высокой государственной политики, база для укрепления единства и суверенитета страны, основа нашей повседневной жизни. В связи с чем очень своевременны слова В.В. Путина: «Когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Именно это национальное богатство и является базой для укрепления единства и суверенитета страны, служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом экономических и политических отношений. Забота о русском языке и рост влияния российской культуры - это важнейший социальный и политический вопрос».

ЛИТЕРАТУРА

1. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. 2-е изд. М., 1986. С. 138.
2. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны. М., 1986. С. 75.
3. Борисова Е.Г. О некоторых особенностях современного жаргона молодежи //Русский язык в школе. 1981. № 3. С. 76 - 87
4. Введенская Л.А., Пономарева А.М. Русский язык: культура речи, текст, функциональные стили, редактирование. М, – Ростов-на-Дону. 2003. С.135

УДК 81-139

*Т. С. Щеголихина, аспирант 3 года обучения
ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный*

СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Эффективное развитие слухопроизносительных навыков – важная и **актуальная проблема** современной методики преподавания русского языка как иностранного и экологии языка, так как нарушение фонематической правильности речи, её неверное интонационное оформление ведёт к непониманию со стороны слушающего. Подробное освещение этой проблемы можно в работах С. И. Бернштейна, Н. И. Самуйловой, Т. В. Шустиковой, Г. И. Тунгусовой и др. Однако следует отметить, что язык не существует вне культуры, а потому изучение иностранного языка должно вестись с опорой на культурные ценности носителей изучаемого языка.

Цель нашего исследования: доказать, что межкультурная коммуникация является неотъемлемым фактором развития слухопроизносительных навыков. **Задачи**, которые необходимо выполнить, чтобы достичь поставленную цель:

- 1) Провести тест фонетических способностей-1.1 и 1.2 в группе студентов из Индии.
- 2) Проанализировать полученный материал.
- 3) Сопоставить данные, полученные в ходе ТФС-1.1 и ТФС-1.2.

Гипотеза, которую мы выдвигаем: межкультурная коммуникация, диалог культур способствует эффективному развитию слухопроизносительных навыков.

Методика преподавания иностранных языков рассматривает навык как «автоматизированное действие с использованием фонетического, лексического и грамматического материала в процессе рецептивной и продуктивной речевой деятельности». Исходя из этого утверждения, можно выделить следующие навыки: фонетические (слухопроизносительные), грамматические, лексические и двигательные (при письме). Более того, можно утверждать, что постоянная работа над видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) ведёт к развитию слухопроизносительных (фонетических) навыков. Методисты и лингвисты давно обнаружили тесную связь между языком и культурой носителей языка.

Известный социолингвист Д. Хаймс в работе «Этнография речи» объединяет все точки зрения к пониманию взаимоотношений языка и культуры и выделяет 4 подхода:

1. Язык первичен, то есть он является источником, причиной, фактором становления и развития культуры.

2. Остальная часть культуры (кроме языка) первична, то есть язык вторичен.

3. Ни язык, ни остальная часть культуры не первичны, они рассматриваются как взаимноопределяющие.

4. Ни язык, ни остальная часть культуры не первичны: и то, и другое определяется фактором, лежащим в их основе (таким фактором может быть взгляд на мир или национальный характер).

Мы придерживаемся третьей точки зрения, которая принадлежит британскому философу А. Уайтхеду, так как именно она подчёркивает взаимное развитие языка под воздействием культуры и культуры под воздействием языка. Именно в этой связи можно говорить о значимости межкультурной коммуникации.

Диалог культур, исходя из определения, предложенного в Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) – понятие, широко используемое в работах по культурологии и лингвострановедению при анализе особенностей взаимодействия людей – носителей разных языков и культур. Так как языки должны изучаться в неразрывном единстве с историей и культурой народов, то сопоставление языков и культур на занятиях способствует более глубокому проникновению в мир изучаемого языка. Оно синонимично понятию «межкультурная коммуникация».

Понятие «межкультурная коммуникация» было впервые дано Э. Холлом и Г. Трейгером в 50-х гг. XX века, под которым они понимали «идеальную цель, к которой должен стремиться человек в своём желании как можно лучше адаптироваться к окружающему миру» [2]. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров в книге «Язык и культура» дают такое определение: «Межкультурная коммуникация. Этим термином называется адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [2: 26].

С. Г. Тер-Минасова в учебном пособии «Язык и межкультурная коммуникация» утверждает, что «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этом языке» [9: 27].

Говоря о языковой интерференции мы обязаны отметить и факт интерференции культурной: «На первичную картину мира родного языка и родной культуры накладывается вторичная картина мира изучаемого языка» [9: 54]. И эта картина, в отличие от первичной, не отражается, а создаётся языком. Именно поэтому с целью выявить первичные способности обучающихся мы провели эксперимент в группе студентов из Индии в количестве 25 человек, изучающих русский язык с ноября 2013 года (ТФС-1.1). Контрольную группу составили 15 человек. Повторное тестирование проводилось через три месяца (ТФС-1.2, после окончания

вводно-фонетического курса) после «погружения» в русскую культуру: знакомства с носителями языка, прослушивания аудиозаписей известных (классических и народных) музыкальных произведений, чтения произведений УНТ, встреч с современными поэтами и писателями и пр. Данные, полученные в ходе эксперимента, можно представить в виде таблицы:

Таблица. Показатели ТФС-1.1 и ТФС-1.2 студентов из Индии

№ п\п	Фамилия, имя студента	ТФС-1.1	ТФС-1.2
1	А.М.	10	8.5
2	Д.Х.	8.5	7.1
3	Д.Б.	5.7	8.5
4	Д.М.	10	7.1
5	Й.Б.	7.1	4.2
6	Й.М.	10	8.5
7	К.Н.	11.4	8.5
8	П.К.	4.2	7.1
9	П.Б.	4.2	8.5
10	П.И.	17.1	7.1
11	П.П.	8.5	0
12	П.Х.	10	10
13	Р.А.	11.4	5.7
14	Х.С.	8.5	4.2
15	Ч.П.	12.8	5.7

Результаты эксперимента следующие:

1. У 73% обучающихся наблюдается улучшение показателей ТФС. Это говорит о положительной динамике развития слухопроизносительных навыков, которое прямо пропорционально развитию ВРД. Отметим, что активная работа над ВРД шла с опорой на культурный материал.

2. У 6% обучающихся показатель не изменился. Мы можем предположить, что большую роль играет и языковая и культурная интерференция.

3. У 20% обучающихся результат ухудшился, что, безусловно, указывает на необходимость дифференцированной индивидуальной работы. Однако есть объективные факторы ухудшения результатов. Обучающиеся столкнулись с трудностями лингвистического (языковая интерференция), физиологического (к примеру, неразвитость артикуляционного аппарата и др.) и психологического характера.

Таким образом, межкультурная коммуникация является неотъемлемым фактором развития слухопроизносительных навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009. – 448 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.. Язык и культура. – М., 1990.
3. Денисова И. В., Ерёменко А. П. Типы межкультурных коммуникаций // IV Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2012 года. – 2012.
4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969. – 214 с.
5. Максимова Е. Р. Фонетические ошибки студентов-индийцев в русской речи на начальном этапе. – Проблемы теоретической и прикладной фонетики и обучение произношению. – М., 1973
6. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычной общению. – М., 1989. – 276 с.
7. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. – М., 2006. – 240 с.
8. Пашковская С. С. Дифференцирующая модель обучения русскому произношению с использованием компьютерных технологий. – Пенза, 2010. – Ч.2 (приложения) – 256 с.
9. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000. – 146 с.
10. Шатилов С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся: уч.пос. – СПб., 2004.
11. http://methodological_terms.academic.ru/373/%D0%94%D0%98%D0%90%D0%9B%D0%9E%D0%93

АННОТАЦИИ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА СТАТЕЙ

Арпентьева М.Р.

СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: статья посвящена глубинному подходу как инновационному варианту контекстного подхода к организации обучения русскому языку как иностранному на разных уровнях общего и профессионального образования. Глубинный, развивающий, подход сравнивается с поверхностным, воспроизводящим, и социально-ангажированным (псевдоразвивающим).

Ключевые слова: контекстное обучение; глубинное обучение; социально-ангажированное обучение; поверхностное обучение, методика преподавания языка, русский язык как иностранный.

Arpentieva M.R.

LEARNING STYLES AND THE FORMATION OF A NEW LINGUISTIC IDENTITY

Abstract: the article is devoted to the deep approach to learning Russian as a foreign language at different levels of General and vocational education. The author compares the deep, developmental, approach to surface, reproducing, and socio-biased (pseudo educational) approaches.

Keywords: contextual learning; deep learning; socially biased learning; surface learning, methods of teaching language, Russian as a foreign language.

Баишева З.В.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые аспекты организации обучения профессиональному общению юристов.

Ключевые слова: деловое общение, консультирование, деловая игра.

Baisheva Z. V

THE CHARACTERISTICS OF LEARNING BUSINESS COMMUNICATION OF FUTURE LAWYERS

Abstract: the article considers some aspects of training professional communication of lawyers.

Keywords: business communication, consulting, business game

Беглова Е.И.

ВОСПРИЯТИЕ ЛЕКСИКИ ОБИХОДНО-БЫТОВОГО И ОФИЦИАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ ГРАЖДАНАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье представлен один из способов обучения русскому языку иностранных граждан, основанный на разграничении лексики разговорного стиля (обиходно-бытового общения) и лексики нейтральной, книжной, характерной для официальной ситуации общения. Предлагаются тексты для словарной работы, содержащие разговорную лексику и отражающие особенности русской народной культуры, связанные с народными зимними играми и праздниками.

На примере текстов, предназначенных для анализа на занятиях по русскому языку как иностранному, демонстрируется работа над обогащением словарного запаса иностранных граждан русскими словами и устойчивыми выражениями (фразеологизмами, пословицами). Представлен адаптированный в иностранной аудитории текстовый материал для изучения разговорной лексики и русских традиций, способствующий получению знаний о русской народной культуре (в частности, о том, как проводят свободное время россияне зимой).

Ключевые слова: русский язык как иностранный, разговорная лексика, лексика официального общения, русская народная культура, эмоциональная, экспрессивная лексика, книжная лексика, обиходно-бытовое общение, официальная ситуация общения.

Beglova E. I.

THE FOREIGN CITIZENS' PERCEPTION OF THE EVERYDAY AND OFFICIAL COMMUNICATION VOCABULARY WHILE LEARNING RUSSIAN LANGUAGE

Abstract: the article presents one of the ways teaching Russian language for foreign citizens based on the delimitation of the colloquial style's vocabulary (everyday communication) and neutral vocabulary, bookish one, typical for official communication situation. The article proposes texts for dictionary activities containing colloquial language and reflecting the peculiarities of Russian national culture associated with traditional winter games and holidays.

At the example of texts intended to be analyzed at the lessons of Russian as a foreign language, it demonstrates how to construct the work of the enrichment of foreign citizens' vocabulary by Russian words and expressions (phraseological units, proverbs). It's presented adapted in a foreign audience text material for the study of colloquial vocabulary and Russian traditions, contributing to the obtaining knowledge about Russian national culture (in particular, on how Russians spend their free time during the winter).

Key words: Russian as a foreign language, colloquial vocabulary, vocabulary of official communication, Russian national culture, emotional

vocabulary, expressive vocabulary, bookish vocabulary, everyday communication, official communication situation.

Бикмаева Л.У.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация: В статье приводятся наиболее эффективные средства и методы обучения для формирования коммуникативно-речевой компетенции иностранных слушателей на русском языке в сфере административно-правовой деятельности. Рассматриваются некоторые вопросы профессионально-ориентированного обучения иностранных слушателей юридического вуза.

Ключевые слова: коммуникативно-речевая компетенция, профессионально-ориентированное обучение, иностранные слушатели, функциональные стили речи, научный стиль, официально-деловой стиль.

Bikmaeva L.U.

ON THE FORMATION OF SLUHOPROIZNOSITELNYH SKILLS WITHIN BLENDED LEARNING TRIALS

Annotation: To the article the most effective facilities and methods of educating for forming of communicative-speech competence of foreign listeners are driven in Russian language in the field of административно-правовой activity. Some questions of the профессионально-ориентированного educating of foreign listeners of legal institution of higher learning are examined.

Keywords: communicative-speech competence, professionally-oriented educating, foreign listeners, functional styles of speech, scientific style, officially-business style.

Битехтина Н.Б., Климова В.Н.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В РАМКАХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об использовании смешанных форм обучения при формировании конкретных фонетических навыков в практических курсах РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, слухопроизносительные фонетические навыки, формы смешанного обучения.

Bitekhtina N. B., Klimova V. N.

THE QUESTION OF THE AUDIOPRONONCIATIONAL SKILLS FORMATION IN THE FRAMEWORK OF BLENDED TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article discusses a question of use of blended forms of learning / teaching when forming concrete phonetic skills in Russian as a foreign language practical courses.

Keywords: russian as a foreign language, audioprononciational phonetical skills, blended forms of learning / teaching.

Бойченко В.В.

ОБ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА СЛУЖЕБНЫХ ДОКУМЕНТОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация: в статье дано современное определение термина «документ», раскрыты характерные особенности служебных документов, используемых в практической деятельности органов внутренних дел, отмечено значение их изучения в повышении уровня языковой компетенции обучающихся. Рассмотрены основные этапы и задачи изучения языка документов в иностранной аудитории.

Ключевые слова: служебный документ, деловая документация, официально-деловой стиль, языковая компетенция

Boychenko V.V.

ON LEARNING OF LANGUAGE OF OFFICIAL DOCUMENTS OF THE BODIES OF INTERNAL AFFAIRS IN A FOREIGN AUDIENCE

Abstract: the article presents the modern definition of the term "document", discloses the characteristic features of official documents used in the practical activities of internal affairs bodies, stresses the importance of their study to increase the level of language competence of students. It also describes the main stages and tasks of learning the language of official documents in a foreign audience.

Keywords: official document, business documents, official business style, linguistic competence

Веретенкина Л.Ю.

ОБ ИЗУЧЕНИИ НОРМ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАННЫМИ МАГИСТРАНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

Аннотация: в статье раскрываются основные цели, задачи и содержание учебной дисциплины «Актуальные проблемы современной русской ортологии», рассматриваются вопросы организации аудиторной и самостоятельной работы иностранных студентов по изучению нормативного аспекта русской речи.

Ключевые слова: ортология, нормы современного русского языка, вариантность языковых единиц, нормативные словари, русский язык как иностранный.

Veretenkina L.Y.

**ABOUT THE STUDY OF THE NORMS
MODERN RUSSIAN LANGUAGE IN THE CLASSROOM
FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS**

Abstract: the article describes the main aims, objectives and content of the discipline "Actual problems of modern Russian orthology", examines the features of organization of classroom and independent work of foreign students to study normative aspects of Russian speech.

Keywords: orthology, norms of the modern Russian language, variation of language units, normative dictionaries, Russian as a foreign language.

Виноградова Н.В.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА НАЧАЛЬНОМ
ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Аннотация: В статье рассматривается вопрос об использовании аутентичных текстов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, аутентичные тексты, начальный этап обучения.

Vinogradova N.V.

**USING AUTHENTIC TEXTS IN TEACHING
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
AT THE BEGINNER LEVEL**

Abstract: The article discusses utilisation of authentic texts in teaching Russian as a foreign language to beginners.

Keywords: Russian as a foreign language, authentic texts, language teaching at the beginner level.

Волкова Е.А., Барышева Л.С.

**ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ
СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ
СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

Аннотация: в статье говорится об эффективности интегративного обучения РКИ будущих медиков. Описывается интегративная модель обучения иностранных студентов-медиков метаязыку отоларингологии, которая может применяться при обучении языкам других специальностей. В предложенной модели интеграция осуществляется на различных

уровнях: внутрипредметном, межпредметном, социокультурном и когнитивном.

Ключевые слова: РКИ, интегративное обучение, иностранные студенты-медики, профессионально-коммуникативная компетенция.

Volkova E.A., Baryshev L.S.

INTEGRATIVE TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS AN EFFECTIVE WAY OF FORMING PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE

Summary: the article proves the efficiency of integrative teaching foreign medical students the Russian language. The integrative model of teaching foreign students the otolaryngology metalanguage is described. This model can be used while teaching metalanguages of other specialties. Integration is found on different levels of the model: intersubject, cross-curriculum, sociocultural and cognitive.

Key words: Russian as a foreign language, integrative teaching, foreign medical students, professional and communicative competence.

Голяшова Л.Г.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ПОКАЗАТЕЛЯ КАТЕГОРИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО УНИВЕРСИТЕТА МВД РОССИИ

Аннотация: в статье речь идет о необходимости формирования коммуникативной компетенции как показателя межкультурной коммуникации в процессе обучения русскому языку как иностранному. Приводятся примеры развития межпредметных связей внутри каждой специальности, опыта научной и творческой деятельности обучающихся, опыта личного общения. Статья предназначена для преподавателей, аспирантов и магистрантов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация.

Golyashova L.G.

THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AS THE INDICATOR OF THE CATEGORY OF INTERCULTURAL COMMUNICATION. FROM THE EXPERIENCE OF RUSSIAN LANGUAGE DEPARTMENT OF SAINT-PETERSBURG UNIVERSITY OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Abstract: The article is about necessity of formation of communicative competence as an indicator of intercultural communication in the process of learning Russian language as a foreign language. The article contains the examples of the development of interdisciplinary links within each specialty, experience of scientific and creative activity of students, experience of personal

communication. This article is intended for teachers, postgraduates and undergraduates.

Keywords: Russian as a foreign language, communicative competence, intercultural communication.

Закирьянова А.Х.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация: в статье затронуты актуальные вопросы преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» в вузе МВД России.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания языка, интерактивные технологии, ситуативно-имитационные игры, методическое обеспечение дисциплины.

Zakiryanova A.Kh.

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract: The article is concerned with topical issues of teaching Russian as a foreign language at higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Keywords: Russian as a foreign language, methods of teaching languages, interactive technologies, situational and role-taking games, methodological support.

Ихсанова Л.И.

ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация: В данной статье рассматривается процесс обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов посредством чтения. Приводятся основные виды чтения, способствующие развитию коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: чтение, обучение, виды чтения.

Ikhsanova L.I.

READING AS MEANS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Abstract: The article deals with the process of foreign language teaching of the students of non-linguistic universities through reading. It considers the main types of reading contributing to the development of students' communicative competence.

Key words: reading, language teaching, types of reading.

Козлова Я.Ю.

ЗНАЧИМОСТЬ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: Включение графических символов и иллюстраций в письменные тексты помогает создать более высокую степень информационной напряженности и эмоциональной вовлеченности в текстах профессионально-деловой тематики. Наличие различных семиотических знаков в текстах способствовало рассмотрению семиотически осложненного креолизованного текста.

Ключевые слова: креолизованный текст, профессиональная коммуникация

Kozlova Y. Y.

IMPORTANCE OF THE CREOLIZED TEXT IN PROFESSIONAL COMMUNICATION

Abstract: The inclusion of graphic symbols and illustrations in written texts helps to create a higher degree of information intensity and emotional involvement in professional and business text. The presence of various semiotic signs in texts has contributed to the consideration of semiotically complicated creolized text.

Keywords: creolized text, professional communication.

Константинова А.А.

РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФРАЗЕОЛОГИИ Н.В.КУЛИБИНА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВНЕ РОССИИ

Аннотация: в данной статье проводится попытка анализа влияния языковой картины мира на сознание изучающих русский язык как иностранный, представлено сопоставление некоторых фразеологизмов русского и английского языка с целью выявления общих компонентов.

Ключевые слова: языковая личность, языковая картина мира, фразеологизм.

Konstantinova A.A.

RUSSIAN LINGUISTIC WORLD VIEW THROUGH PHRASEOLOGY

Annotation: this article represents the attempt of analyzing the linguistic world view's influence on students studying the Russian as foreign language and comparing Russian and English phraseology for searching the common elements.

Key words: linguistic persona, linguistic world view, idiom.

Кулибина Н.В.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ
В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВНЕ РОССИИ**

Аннотация: в статье рассматриваются психологические и психолингвистические аспекты использования текстов художественной литературы на уроках русского языка в зарубежных учебных заведениях.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, зарубежные учебные заведения, художественная литература, аутентичный текст, интерактивные уроки чтения.

Kulibina N. V.

**PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS
THE USE OF LITERARY TEXTS IN TEACHING RUSSIAN
LANGUAGE OUTSIDE OF RUSSIA**

Abstract: the article discusses psychological and psycholinguistic aspects of the use of fiction texts at lessons of Russian language in foreign schools.

Key words: Russian as a foreign language, foreign educational institutions, literature, authentic text, interactive reading lessons.

Ласкарева Е.Р.

СТРАТЕГИЯ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы изучения и описания лексики русского языка для составления учебных пособий и практики преподавания.

Ключевые слова: методика преподавания языка, русский язык как иностранный, методические рекомендации и упражнения.

Laskareva E.R.

STRATEGIES FOR WORKING WITH STUDENTS VOCABULARY

Abstract. The article deals with the study and description of the Russian language vocabulary for compiling textbooks and teaching practices.

Keywords: methods of teaching language, Russian as a foreign language, guidelines and exercises.

Лилеева А.Г.

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ**

Аннотация: в статье предлагается методическое обоснование курса по культуроведению, адресованного иностранным учащимся филологам, а также ставится вопрос об основных методических принципах соположения на занятиях РКИ слова и изображения в рамках учебного курса «Русская художественная культура (культура авангарда)»

Ключевые слова: художественная культура, модель культуры, доминирующий стилевой приём

Lileeva A.G.

**LINGUO-METHODICAL BASES OF TEACHING ART AND CULTURE
IN THE CLASS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract: The report describes a methodical base of the culturology courses, addressed to foreign students of Philology, as well as basic methodological principles of the comparison of word and image in the course "Russian culture (culture of the avant-garde)".

Key words: art culture, model of culture, stylistic method.

Магсумова Л.И.

**ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СЛУШАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ**

Аннотация: В статье рассматриваются особенности обучения грамматике по иностранному языку слушателей факультета повышения квалификации, участвующих в мероприятиях по обеспечению мер безопасности.

Ключевые слова: обучение грамматике, иностранные языки, слушатель

Magsumova L.I.

**GRAMMAR TEACHING TO FOREIGN LANGUAGE FOR LISTENERS
ON THE FACULTY OF PROFESSIONAL TRAINING**

Abstract: The article deals with features of grammar training to foreign language for listeners on the faculty of the improvement of professional skill participating in events for provision of security measures.

Key words: grammar teaching, foreign languages, student

Майорова О.А.

**КОГНИТИВНЫЙ ДИАЛОГ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ЯЗЫКОВОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

Аннотация: В статье рассматриваются некоторых аспекты обучения иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному, в межкультурном языковом пространстве.

Ключевые слова: иностранный язык, языковое пространство, межкультурный, когнитивный, диалог, коммуникация, проектный метод.

Mayorova O. A.

**COGNITIVE DIALOGUE IN INTERCULTURAL
LANGUAGE SPACE**

Abstract: The article views several aspects of teaching foreign languages, including Russian language as a foreign one, in an intercultural language space.

Keywords: foreign language, language space, intercultural, cognitive, dialogue, communication, project method.

Мойса Е.С.

ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ АСПИРАНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация: статья посвящена результативному методу обучения языку специальности иностранных аспирантов-филологов. Эффективность обусловлена не только индивидуализацией обучения, ориентированной на личностные характеристики обучаемого, его знания семантических правил выбора необходимых языковых единиц при чтении и интерпретации профессиональных текстов, но и системной организацией лексики в синтагматических, парадигматических и деривационных связях, отражающих своеобразие функционирования терминов в научных текстах, представленных в лексических гнездах словаря аспиранта.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, семантические правила, синтагматические, парадигматические, деривационные связи, лексическое гнездо.

Moisa E.S.

THE EFFECTIVE METHOD OF TEACHING OF PROFESSIONAL LANGUAGES OF FOREIGN POST-GRADUATES-PHILOLOGISTS

Abstract: the article is devoted to the resulted method of teaching of professional language of foreign post-graduates philologists. The effectiveness is caused not only by the individualization of teaching, which is oriented on the personal characteristics of post-graduates, their knowledge of semantic rules of the choice of necessary language units during the reading and interpretation of professional texts, but and system organization of vocabulary in syntagmatic, paradigmatic and derivative links, reflected the originality of terms functioning in scientific texts, represented in lexical nests of post-graduate's vocabulary.

Keywords: individualization of teaching, semantic rules, syntagmatic, paradigmatic and derivative links, lexical nest.

Нагизбекова М.Б.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ТАДЖИКСКИХ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Аннотация. В статье дается характеристика структуры и содержания занятий по русскому языку в неязыковых вузах, где большая роль отводится формированию межкультурной компетентности студентов-таджиков. Созданные учебные пособия учитывают современные требования к процессу обучения русскому языку в нефилологических вузах Республики Таджикистан.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, коммуникативная, компетенция, когнитивный принцип, студенты-нефилологи, межкультурное взаимодействие.

Nagizbekova M.B.

LEARNING RUSSIAN LANGUAGE TAJIK STUDENTS LANGUAGE FACULTIES

Abstract. The article touches upon the characteristics of the structure and content of Russian language lessons in universities with no language specialty, with focus on formation of students' cultural competence. The teaching materials analyzed in the article reflect on the modern requirements to Russian language teaching in Tajikistan's universities with no language specialty.

Keywords: cross-cultural competence communicative, a competence, когнитивный principle, students, is not philologists, cross-culturalco-operation.

Нуйкина М.Р.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА РОССИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в центре внимания автора – формирование образа России у иностранных студентов. Этот образ изучается на фоне данных иностранных понятий и русской литературы. Языковой образ строится на анализе слов, связанных с Россией. Статья изучает народные представления о географии России, отраженной в языковом зеркале.

Ключевые слова: образ России, зеркало русского языка, национальный характер, художественная литература.

Nuykina M.R.

STUDY OF THE RUSSIAN IMAGE FOR FOREIGN STUDENTS

Abstract: the author focuses on the linguistic of Russia as reflected in the Russian language for foreign students. The image in question is studied referring to the data foreign concepts and the Russian literature. The linguistic image is based on the analysis of words Russia connected with Russia. The article explores popular ideas of Russian's geography as reflected in the mirror of language.

Key words: Russian image, the mirror of Russian language, national nature, fiction.

Одинцова И.В.

ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Аннотация: в статье рассматривается фреймовый подход в лингводидактике. Анализируются лексические, лексико-грамматические и интонационные фреймы.

Ключевые слова: фрейм, когнитивный, лексический фрейм, лексико-грамматический фрейм, интонационный фрейм

Odintsova I. V.

FRAME APPROACH IN LINGVODIDAKTIKE

Summary: in article frame approach in a lingvodidaktika is considered. Lexical, lexical and grammatical and intonational frames are analyzed.

Keywords: frame, cognitive, lexical frame, lexical and grammatical frame, intonational frame.

Паненко Е.А.

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы обучающихся на современном этапе обучения русскому языку как иностранному. Автор проводит анализ факторов, способствующих эффективности самостоятельной работы студентов. Особое внимание уделяется использованию инновационных технологий при организации учебного процесса и самостоятельной деятельности обучающихся. Предлагаются различные варианты использования компьютерных и лингафонных классов при организации данного вида работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, инновационные технологии, лингафонный класс, студент-иностранец, современный подход.

Panenko E. A.

ORGANIZING FOREIGN STUDENTS' INDEPENDENT WORK WITH THE HELP OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The problems of organizing students' independent work at the modern stage of education are considered in the article. The author analyzes the factors influencing efficiency of students' independent work. Special attention is drawn to the use of innovative technologies in organization of educational process and unsupervised work. Different variants of using computer and language classes in organizing this kind of work are suggested.

Keywords: independent work, innovative technologies, language class, a foreign student, modern approach.

Петрова Е.А.

АЛГОРИТМ ОБУЧЕНИЯ КОМПРЕССИРОВАННЫМ АУТЕНТИЧНЫМ ТЕКСТАМ

Аннотация: В статье рассматриваются оптимальные методы работы с компрессированными текстами на занятиях по иностранному языку. Предлагается алгоритм смысловой обработки аутентичных профессионально-ориентированных текстов с перспективой использования полученной информации при их реферировании и аннотировании. Данный вид работы способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: компрессированный текст, аннотирование, реферирование, обработка информации, коммуникативная компетенция, мотивация, профессионально-ориентированное обучение.

Petrova E.A.

THE ALGORITHM OF LEARNING TO COMPRESSED AUTHENTIC TEXTS

Abstract: The article considers the optimum methods of working with the compressed texts at the classes on foreign languages. The algorithm of semantic processing of the authentic professional-oriented texts with the prospect of using of the obtained information at their summarizing and annotation is offered. This type of work promotes the development of foreign-language communicative competence.

Keywords: compressed text, annotation, abstracting, data processing, communicative competence, motivation, professional-focused training

Радкевич А.В.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ А.П. ЧЕХОВА СТУДЕНТОВ СТРАН АТР (КИТАЙ)

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые вопросы методики обучения аутентичных текстов А.П. Чехова студентов стран АТР (Китай). Выбор произведений данного автора объясняется не только лексическим богатством чеховского стиля, но и особой психологичностью его произведений. Основной задачей представляется научить студентов углубленному изучающему чтению, поиску скрытой в тексте информации, в которой и заложен основной смысл произведения. Развитие навыков аналитического чтения и анализа будет полезным не только при чтении художественной литературы, но и различных видах речевой деятельности при работе с информацией, полученной из средств масс-медиа (обсуждение газетных и журнальных статей, новостей, телепередач и т. п.).

Ключевые слова: методика преподавания, поисковое чтение, психологизм, подтекст.

Radkevich A.V.

METHODS OF TEACHING OF ORIGINAL A. P. CHEKHOV'S TEXT TO THE FOREIGN STUDENTS FROM THE ASIA -PACIFIC REGION (CHINA)

Abstract: the article is devoted to some questions of teaching of reading the original A.P. Chekhov's text to the foreign students from the Asia-Pacific region (China). The choice of Chekhov's texts can be explained not only by it's stylistic and vocabulary variety, but especially by it's profound psychology and underlying sens, witch is "hided" by the author. Analyzing of such kind of texts needs master of searching reading skills. The skills of searching can be useful not only for understanding of literary text, but also for understanding and

analyzing of mass-media information (reading and interpretation of the articles, interpretation of news, movies, etc).

Keywords: methods of teaching of Russian as foreign language, searching reading, psychologism, underlying sense.

Сибирцева В. Г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности выбора иллюстративного материала для теоретической части и упражнений по русскому языку как иностранному (тематический раздел «Префиксальное глагольное словообразование») и описываются особенности составления упражнений на основе Национального корпуса русского языка.

Ключевые слова: НКРЯ, электронный учебник, русский язык как иностранный, лексико-грамматические упражнения

Sibirtseva V.G.

USING OF THE RUSSIAN NATIONAL CORPUS FOR LEARNING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: the paper considers the features of selecting of illustrative material for the theoretical part and exercises on Russian as a foreign language, and describes the peculiarities of compiling a set of exercises on the basis of the Russian National Corpus. The author analysed in detail the difficulties and problems caused by working with the Russian National Corpus for educational purposes.

Keywords: RNC, electronic textbook, Russian as a foreign language, lexical and grammatical exercises

Тарасенко О.С.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ (ПРИМЕР МЕТОДИЧЕСКОЙ РАЗРАБОТКИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ «ТУРИСТИЧЕСКАЯ ПОЛИЦИЯ»)

Аннотация. В статье приводится методическая разработка ролевой игры «Туристическая полиция», которая включает описание ситуации общения, инструкцию студенту по подготовке речевого акта, коммуникативные задачи для каждого из участников, программу речевого поведения собеседников и образец диалога.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, интерактивное обучение, ролевая игра, ситуация общения, речевой акт.

Tarasenko O. S.

ORGANIZATION OF INTERACTIVE LEARNING IN LAW SCHOOLS (EXAMPLE METHODOLOGICAL DEVELOPMENT OF ROLE-PLAYING GAME "TOURIST POLICE")

Annotation. The article provides a methodical development of role-playing game "Tourist Police", which includes a description of the situation of communication, student instructions for the preparation of the speech act, communicative tasks for each of the participants, the program of verbal behavior of interlocutors and a sample dialogue.

Keywords: Russian as a foreign language, interactive learning, role-playing game, the situation of communication, speech act.

Тартынских В.В.

БИЗНЕС-ТЕРМИНОЛОГИЯ МЕНЕДЖМЕНТА В СИСТЕМЕ РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УПРАВЛЕНЦА

Аннотация: коммуникативное намерение автора – познакомить с некоторыми приёмами обучения языку, который является основой национальной культуры. Формирование языковой компетентности профессионала – важнейшее направление в современном управленческом образовании. Невозможно подготовить менеджера высокой квалификации, если он не владеет искусством речевого взаимодействия.

Чёткой границы применения терминологического ряда: «коуч, ментор, тьютор, эдвайзер, фасилитатор» – не существует ни в российских, ни в зарубежных научно-педагогических источниках. В статье представлены различные подходы к определению структуры изучаемого объекта.

Ключевые слова: квиз, кластер, эдьютейнмент, тьютор, модератор, эдвайзер.

Tartynskich V. V.

BUSINESS-TERMINOLOGY MANAGEMENT IN SYSTEM OF SPEECH PREPARATION OF THE FUTURE MANAGER

Abstract: the communicative intention of the author is to introduce some techniques of language teaching, which is the basis of national culture. The formation of the language competence of a professional is the most important trend in contemporary management education. It is impossible to prepare Manager' qualifications, if he does not possess the art of communication. Clear boundaries of application of terminological row "coach, mentor, tutor, adviser, facilitator" does not exist neither in Russian nor in foreign scientific-pedagogical sources. The article presents and different approaches to determining the structure of the object being studied.

Key words: quiz; cluster; edutainment; tutor; moderator; adviser.

Усманов Э.Г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: данная статья посвящена проблемам психологического и психолингвистического характера в преподавании русского языка как иностранного. Проанализирована роль дополнительных мотиваций при изучении русского языка иностранцами. Выявлена необходимость правильного контроля.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, психолингвистика, проблемы преподавания.

Usmanov E.G.

PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOLINGUISTIC PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: this article is devoted to problems of psychological and psycholinguistic nature in teaching Russian as a foreign language. The role of additional motivation in studying the Russian language by foreigners. Identified the need for proper control.

Keywords: russian as a foreign language, psycholinguistics, problems of teaching.

Федотовских Т.Г.

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье приведен опыт комплексного анализа (содержание, лексика, морфемика, словообразование, образные средства) поэтического текста на занятии по дисциплине «Русский язык как иностранный». Показана роль работы со словом при развитии у иностранных обучающихся языкового чутья и интереса к русской художественной культуре.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвистический анализ текста, аутентичность

Fedotovskikh T.G.

A COMPREHENSIVE ANALYSIS OF THE POETIC TEXT IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN LISTENERS

Abstract: The article presents the experience of a complex analysis (content, lexicon, morphemics, word formation, figurative means) of the poetic text in the class on discipline "Russian as a foreign language". The role of working with the word in the development of foreign learners' language flair and interest in Russian art culture is shown.

Keywords: Russian as a foreign language, a linguistic analysis of a text, authenticity.

Харина Р.С.

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕТОДИКЕ РАБОТЫ С АУДИОТЕКСТОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: Диалог между преподавателем и курсантом может осуществляться с помощью компьютерных технологий. При таком взаимодействии упрощается процесс обмена информацией. Компьютерные технологии способствуют повышению успеваемости курсантов, стимулирует развитие самостоятельной работы и существенно влияет на эффективность образовательного процесса.

Ключевые слова: компьютерные технологии, методика работы с аудиотекстом, информационные компьютерные технологии.

Harina R. S.

THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGY IN THE METHODS OF WORKING WITH AUDIOTEKSTA THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: Computer technology tools allow interaction between teacher and student online. This interaction facilitates the exchange of information. The combination of traditional methods and means of education with computer technology enhances student performance, promotes the development of independent work and greatly affects the efficiency of the educational process.

Keywords: computer technology, methods of working with audiotext, information and computer technology.

Хованская Е.А.

ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматривается важность изучения русского языка как иностранного, а также представлены лингводидактические аспекты методики РКИ в неязыковом вузе России - Орловском юридическом институте МВД России им. В. В. Лукьянова.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, принципы обучения, неязыковой вуз.

Hovanskaya E.A.

THE PRINCIPLES OF STUDYING OF RUSSIAN AS FOREIGN IN NOT LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract: in article importance of studying of Russian as foreign is considered, and also lingvodidaktichesky aspects of a technique of RKI in not language higher education institution of Russia Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation named after V. V.Lukyanov.

Keywords: Russian as a foreign language, principles of training, not language higher education institution.

Ходжиматова Г.М.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Аннотация: в статье рассказывается об особенностях преподавания русского языка студентам-таджикам.

Ключевые слова: русский язык, профессионально-ориентированный язык.

Hodzhimatova G.M.

SOME ISSUES STUDENTS GRAMMAR LANGUAGE FACULTIES

Abstract: The article describes the features of teaching Russian students Tajiks.

Keywords: Russian language, professionally-oriented language.

Черкашина Т.Т.

ТЕКСТ КАК ОСНОВНАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ: ОРГАНИЗУЮЩАЯ РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ

Аннотация: текст на уроке РКИ рассматривается в качестве основной дидактической единицы обучения; представлен фрагмент анализа урока по работе с текстом; сделаны выводы по организующей роли преподавателя на основе отрицательного дидактического материала

Ключевые слова: текстовая деятельность речевое событие, методика работы с текстом

Cherkashina T. T.

TEXT AS THE MAIN DIDACTIC UNIT OF LEARNING: THE ORGANIZATIONAL ROLE OF A TEACHER OF RCT

Abstract: the text of the lesson RCTS is regarded as the basic didactic units of instruction; presents a fragment of the analysis of the lesson on the text; conclusions on the organizing role of the teacher on the basis of negative teaching material

Keywords: text work speech event, the method of working with text

Шмелева Т.В., Дзедик Е.П.

О КОНСПЕКТИРОВАНИИ

Аннотация: Статья посвящена проблеме обучения конспектированию иностранных курсантов и слушателей. Приводятся основные правила, которые помогают освоить коммуникативные навыки, такие как аудирование и конспектирование.

Ключевые слова: аудирование, коммуникация, конспектирование, лекция, письменная речь.

Shmeleva T.V., Dzedik E.P.

CONCERNING NOTE-TAKING

Abstract: The article deals with the problem of teaching note-taking to foreign cadets and trainees. The authors represent the main rules which allow mastering communicative skills such as listening and note-taking.

Keywords: listening, communication, note-taking, lecture, written speech.

Шмелева Т.В., Дзедик Е.П.

О ПРОБЛЕМЕ ЗАСОРЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Статья посвящена изучению современного русского литературного языка, его развитию и изменениям, влиянию иностранной, жаргонной лексики, основывается на исследованиях ученых, повседневной практики и используется для формирования коммуникативной компетенции курсантов и слушателей в ходе изучения дисциплины «Русский язык в деловой документации. Культура речи».

Ключевые слова: русский язык, кризис русского языка, культура общества.

Shmeleva T.V., Dzedik E.P.

CONCERNING THE PROBLEM OF BASTARDIZING THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract: The article focuses on the study of the modern Russian literature language, its development and changes, influence of foreign and slang words. The article is based on scholarly research, everyday practice, and used to form communicative competence of cadets and trainees when studying The Russian Language in Official Documents. Speech Culture.

Keywords: Russian language, crisis of the Russian language, social culture.

Щеголихина Т.С.

СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Аннотация: В статье идёт речь о слухопроизносительных навыках, межкультурной коммуникации, диалоге культур и их взаимной обусловленности, представлен анализ теста фонетических способностей-1, уровня развитости навыков у студентов-индийцев, перечислены и обоснованы факторы, влияющие на развитие слухопроизносительных навыков.

Ключевые слова: слухопроизносительные навыки, русский язык как иностранный, тест фонетических способностей, ТФС, диалог культур.

Shchegolikhina T. S.

STRATEGY FORMATION SLUHOPROIZNOSITELNYH SKILLS THROUGH DIALOGUE OF CULTURES

Summary: There is a speech in article about the phonetic skills, cross-cultural communication, dialogue of cultures and their mutual conditionality, the analysis of the test of phonetic abilities-1, level of development of skills at Indian students is submitted, the factors influencing development of phonetic skills are listed and proved.

Keywords: phonetic skills, Russian as foreign, test of phonetic abilities, TPA, dialogue of cultures.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

**Материалы
II Международной научно-практической конференции**