

Серия «Научная психолого-педагогическая школа “ЧИР-среда”»

**ИННОВАЦИОННОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО:
теория и практика обучения
иностраннным языкам и русскому языку
как иностранному в высшей школе**

Выпуск 18

Серия «Научная психолого-педагогическая школа “ЧИР-среда”»



**ИННОВАЦИОННОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО:
теория и практика обучения
иностранным языкам и русскому языку
как иностранному в высшей школе**

Коллективная монография

Выпуск 18

**Киров
2022**

© АНО ДПО «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании», 2022
© Коллектив авторов, 2022
© Алпеева Л. С., отв. за выпуск, 2022

УДК 372.881.1
ББК 74.489
И66

ISSN 2619-077X
DOI: 10.52376/978-5-907541-63-4

**Полный текст коллективной монографии представлен
в открытом доступе на сайтах:**

Научная психолого-педагогическая школа «ЧИР-среда» <http://chir-sreda.ru>;
Издательство МЦИТО <https://mcito.ru/publishing>;
Научная электронная библиотека <https://elibrary.ru>

И66 Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе. Серия «Научная психолого-педагогическая школа “ЧИР-среда”» [Электронный ресурс]: коллективная монография. Вып. 18 / [под ред. Е. И. Чирковой; отв. за выпуск Л. С. Алпеева]. – Электрон. текст. дан. (2,4 Мб). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2022. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования: PC, Intel 1 ГГц, 512 Мб RAM, 2,4 Мб свобод. диск. пространства; CD-привод; ОС Windows XP и выше, ПО для чтения pdf-файлов. – Загл. с экрана. DOI: 10.52376/978-5-907541-63-4

ISBN 978-5-907541-63-4

Научное электронное издание

В монографии представлены современные научные исследования теории и практики обучения иностранным языкам. Осуществлен системный методический анализ основных направлений инновационной педагогической деятельности в высшей школе. Описаны модели и техники практической работы, применяемые в военных и гражданских вузах.

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Исследование и результаты инновационных процессов, описанных в монографии, использование новшеств, как теоретических, так и практических, равно и таких, которые образуются на стыке теории и практики, стали основой данного теоретико-практического исследования.

Издание рекомендовано для студентов, аспирантов, докторантов, преподавателей, научных сотрудников психологической, педагогической и социальной специализации, а также для всех читателей, интересующихся вопросами прикладной лингвистики и методики преподавания иностранных языков.

Точка зрения авторов публикаций не обязательно совпадает с позицией редакции коллективной монографии. Авторы несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка использованной литературы.

ISBN 978-5-907541-63-4

УДК 372.881.1
ББК 74.489

© АНО ДПО «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании», 2022
© Коллектив авторов, 2022
© Алпеева Л. С., отв. за выпуск, 2022

Редакционная коллегия

Алпеева Лада Сергеевна, кандидат филологических наук, профессор

Веракша Тамара Васильевна, доктор филологических наук, профессор

Давыдова Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук

Кучинская Елизавета Александровна, доктор филологических наук, профессор

Луговская Ирина Робертовна, доктор педагогических наук, профессор

Московкин Леонид Викторович, доктор педагогических наук, профессор

Некрасова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Пашкин Сергей Борисович, доктор педагогических наук, профессор

Рябова Марина Юрьевна, доктор филологических наук, профессор

Сергиевская Ирина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент

Сметанкина Людмила Васильевна, доктор философских наук, профессор

Холодкова Лилия Александровна, доктор педагогических наук

Худяков Андрей Иванович, доктор психологических наук, профессор

Черновец Елена Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент

Чиркова Елена Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Шарухина Татьяна Геннадьевна, доктор педагогических наук, профессор

Оглавление

Предисловие	6
Глава I. Актуальные вопросы развития идентичности в мультикультурном обществе Европы и России	11
Глава II. Сферы общения и их взаимосвязь при обучении русскому языку как иностранному студентов-нефилологов	24
Глава III. Социокультурная составляющая коммуникативной компетенции иностранцев военнослужащих в сфере повседневного воинского общения....	33
Глава IV. Обучение иностранных студентов языковым средствам выражения эмоций (продвинутый этап)	46
Глава V. Персоналии как социокультурные единицы содержания обучения иностранцев студентов-нефилологов на начальном этапе обучения.....	55
Глава VI. Почему лингвокраеведческий материал необходимо включать в обучение русскому языку иностранных учащихся в процессе предвузовской подготовки?.....	69
Глава VII. Методика формирования межкультурной компетенции американских студентов на материале лексико-семантического поля «библиотека».....	88
Глава VIII. Эффективные приёмы преподавания грамматики иностранным курсантам в условиях цифровизации образования	101
Послесловие	112
Авторы.....	114

ПРЕДИСЛОВИЕ

Восемнадцатый выпуск коллективной монографии «Инновационное образовательное пространство» посвящен вопросам взаимосвязи языка и культуры в преподавании иностранного языка и русского языка как иностранного. Эта широкая и многоаспектная проблематика получила отражение, в частности, в кандидатских диссертациях последних 20 лет. Многие авторы настоящей монографии основывают свои выводы именно на материалах своих диссертационных исследований, заимствуя из них не только теоретический, но и иллюстративный материал. Все это позволяет представить основные направления исследований взаимосвязи языка и культуры в преподавании иностранного языка и русского языка как иностранного

Книга открывается главой «Актуальные вопросы развития идентичности в мультикультурном обществе Европы и России» (авторы И. В. Медынская и Н. Н. Сперанская), в которой рассматриваются особенности развития идентичности в мультикультурном обществе Европы и России. Авторы концентрируют свое внимание не столько на лингводидактических, сколько на социальных проблемах современного мира, показывая, что вопросы идентичности в мультикультурализме составляют одну из современных теоретических основ гуманитарного знания. Вместе с тем, акцент ставится и на социокультурной адаптации иностранных студентов.

И. В. Медынская и Н. Н. Сперанская отмечают роль компетентностного подхода в инновационном процессе трансформации научно-образовательной системы в связи с растущей интеграцией в международное научно-образовательное пространство. По их мнению, для того чтобы гарантировать развитие и укрепление международного научно-образовательного сотрудничества университетов, необходимо согласовать на уровне России и ЕС принципы и стандарты интеграции и взаимодействия электронных научно-образовательных систем с учетом международных практик.

В главе «Сферы общения и их взаимосвязь при обучении русскому языку как иностранному студентов-нефилологов» (автор: А. О. Звездина, Северный государственный медицинский университет, г. Архангельск) рассматривается понятие «сфера общения», описываются основные характеристики социально-бытовой, социально-культурной и учебной сфер общения. Приведены примеры учёта результатов исследования сфер общения при составлении требований к уровням владения русским языком как иностранным.

А. О. Звездина рассматривает возможность использования материала социально-культурной и учебной сфер общения при обучении русскому языку как иностранному студентов инженерно-технического профиля, раскрывает принципы организации взаимосвязанного обучения общению в социально-культурной и учебной сферах на примере фрагментов учебного пособия по русскому языку, предназначенному для иностранных студентов I курса инженерно-технического профиля.

В главе «Социокультурная составляющая коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих в сфере повседневного воинского общения» (автор: Д. А. Минина, ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», г. Санкт-Петербург) доказывается, что сфера повседневного воинского общения – это особая сфера общения иностранных военнослужащих, отсутствующая у иностранных студентов гражданских вузов. Для нее характерны как речевые ситуации, строго регламентируемые нормативными документами, так и речевые ситуации, прогнозируемые на основе этих документов. Специфика данной сферы не находит отражения в учебниках и учебных пособиях, где представлены общие для всех иностранцев социально-бытовая и социально-культурная сферы общения, а также учебно-профессиональная сфера, обусловленная их будущей специализацией. Автор рассматривает особенности этой сферы, уделяя особое внимание социокультурному компоненту коммуникативной компетенции ИВС и опыту его формирования.

Глава «Обучение иностранных студентов выражению эмоций средствами русского языка (продвинутый этап)» (автор: Д. Г. Коврижкина, Санкт-Петербургский государственный университет) представляет модель обучения выражению эмоций на занятиях по русскому языку как иностранному (уровень В2). Эта модель обучения, включающая ознакомительный этап, тренировочный этап и этап речевой практики и прошедшая апробацию в Санкт-Петербургском государственном университете.

Глава «Персоналии как социокультурные единицы содержания обучения иностранных студентов-нефилологов на начальном этапе обучения» (автор: М. И. Калле, Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. акад. И. П. Павлова) посвящена проблематике российских персоналий как единиц содержания обучения в курсе русского языка как иностранного на подготовительных отделениях филологических вузов.

М. И. Калле описывает результаты серии исследований по изучению и систематизации персоналий, а именно: результаты анализа специфики контингента учащихся, что представляется важным при работе с персоналиями; результаты анализа функционирования термина «персоналия» в современном дискурсе и сформулированное на основе данного анализа определение термина «персоналия»; результаты лингвостатистического анализа представленности персоналий в учебниках по РКИ, который позволил выявить наиболее частотные персоналии; разработка методической классификации персоналий.

В главе «Почему лингвокраеведческий материал необходимо включать в обучение русскому языку иностранных учащихся в процессе предвузовской подготовки?», представленная Т. Н. Доминовой (Санкт-Петербургский политехнический университет Петр Великого) обосновывается необходимость включения лингвокраеведческого материала в учебный процесс при изучении русского языка иностранными учащимися в российских вузах.

Т. Н. Доминова определяет лингвокраеведческую компетенцию как важный компонент коммуникативной компетенции, которая является конечной це-

лью обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. В статье описывается создание лингвокраеведческого минимума на материале историко-культурного пространства Санкт-Петербурга. Т. Н. Доминова утверждает, что эффективным средством формирования лингвокраеведческой компетенции может служить мультимедийное учебное пособие, построенное на лингвокраеведческом материале. Его использование в учебном процессе поможет успешной коммуникации иностранных учащихся в рамках социокультурного пространства региона проживания.

В главе «Методика формирования межкультурной компетенции американских студентов на материале лексико-семантического поля «библиотека» (автор: А. О. Мартынова, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна) рассматривается лингвометодический потенциал культурно маркированных лексических объединений, представляющих основу формирования межкультурной компетенции иностранных студентов на материале лексико-семантического поля «библиотека».

А. О. Мартынова показывает необходимость учёта культурно и лингвистически детерминированных аспектов межкультурной компетенции с целью предотвращения коммуникативных помех и барьеров, а также асимметричных явлений, встречающихся в языке и культуре, учёт которых необходим для эффективной коммуникации. Описанная методика была реализована путём лексикографического, семантического, ассоциативного, лингвокультурологического анализа лексики.

В главе «Эффективные приёмы преподавания грамматики иностранным курсантам в условиях цифровизации образования» (автор: Е. В. Комовская, Военный институт (инженерно-технический) военной академии МТО им. генерала армии В. А. Хрулёва) рассматривается понятие «цифровизация», не имеющее на современном этапе в методической литературе устоявшегося значения, так, в ряде источников, оно обозначает создание нового методического продукта в цифровом формате, в других – воспринимается как процесс использования компьютерных средств и технологий при обучении.

Е. В. Комовская отмечает, что в современном обществе цифровизация влияет на все сферы жизни настолько сильно, что уже превратилась в инструмент воздействия на образование и его трансформацию. Она анализирует две группы ресурсов в цифровом образовании, рассматривает онлайн-платформы, которые можно рекомендовать преподавателю русского языка как иностранного при проведении экспресс-опросов, в создании текстов для домашнего чтения и грамматических тренажёров, а также содержащих достаточно обширную базу готовых заданий.

Автор рассматривает три варианта цифровизации иноязычного обучения, исходя из масштабности охвата обучающей аудитории (глобальную, региональную, локальную) и описывает их существенные признаки. Хотя работа Е. В. Комовской не имеет ярко выраженной культурологической направленности, она интересна как образец учета тенденций цифровизации в современных лингводидактических исследованиях.

Результаты исследований, представленные в настоящей монографии, расширяют существующие знания о взаимосвязи языка и культуры в преподавании иностранных языков и русского языка как иностранного, о социокультурном аспекте обучения языкам. Хочется верить, что они не только повысят профессиональную компетенцию преподавателей, но и помогут им в их практической деятельности.

*Доктор педагогических наук, профессор
Леонид Викторович Московкин*

ГЛАВА I. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ ЕВРОПЫ И РОССИИ

Современные тенденции процессов интеграции и интернационализации в мировом сообществе интерпретируются не только как расширение границ, но также как взаимопроникновение и переплетение различных культур с их национальными особенностями. Во многих сферах общественной жизни и прежде всего политической, экономической, культурной, в том числе образовательной, мировая глобализация приводит как к взаимовлиянию, так и взаимозависимости.

Современность заново определяет логику анализа исторического развития европейского общества.

Обеспечение и поддержание развития идентичности в современных условиях становятся важными рычагами эффективного взаимодействия стран Европы и России.

В 2021 году страны Евросоюза и России подводят итоги достижения целей стратегического развития своих государств, обозначенных в документах «Европа 2020» и концепции развития России до 2020 года, а также рассматривают новые подходы к этой проблеме в условиях тех вызовов, которые диктуются современностью (экономический спад вследствие пандемии, климатические аномалии, энергетический кризис, обострение политических взаимоотношений между странами Запада, России, Китая).

Социальные трансформации, которые претерпевают мировые сообщества в связи с миграционными потоками, хлынувшими в благополучные европейские страны, да и, собственно, необходимость решения проблем интеграции стран Восточной Европы в самом Евросоюзе, нередко приводят

к деструктивным результатам в едином социальном пространстве. Необходимость управляемости миграцией не подвергается оспариванию, но она осложняется прежде всего тем, что в Европе не решена главная проблема – демографическая. Так, Ф. Э. Маталаева в своей работе приводит статистические данные о недостаточной рождаемости для воспроизводства населения в Германии, Англии, Франции, Греции, Италии [5]. В этих странах уменьшается доля работоспособного населения, к тому же эта ситуация усугубляется и вследствие увеличения доли пожилых людей. Все это дополняется в Евросоюзе разрушением института семьи из-за большого количества разводов, увеличивающегося количества наркоманов, ЛГБТ сообществ. Именно демографические проблемы, в первую очередь, вынуждают западные страны принимать мигрантов, а не декларируемые ими гуманитарные причины.

Так называемые «беженцы» из стран Африки, Ближнего Востока (в основном мусульмане) направляются в Европу – Германию, Францию, Бельгию – не столько для того, чтобы спастись от различных угроз в своих странах (например, обострения политической обстановки), но прежде всего с целью гарантированного получения социальных благ в государствах с высоким уровнем жизни. Приток инокультурных беженцев (легальных и нелегальных), как правило, не испытывающих желания разделять культурные ценности коренного населения принимающих европейских государств, вызывает недовольство европейцев проводимой в этом направлении политикой властей, обострение межнациональной розни, конфликтов между «своими» и «чужими», ксенофобии, ненависти к представителям другой культуры.

Какую стратегию необходимо разработать в современных условиях для успешного взаимодействия различных культур в едином социальном пространстве? Поликультурализм в настоящее время получил наиболее

широкое распространение в качестве концепции, предполагающей усиление более тесных межнациональных связей в глобальном мире. Ключевой аспект этой концепции можно сформулировать в самом общем виде как стремление всех национальных групп, этносов, проживающих совместно, к взаимодействию во имя достижения общих целей – процветанию государств, в котором они живут.

А. В. Веретевская в своем исследовании проблем поликультурного пространства в мировых сообществах обращает внимание на то, что существует три основных подхода в решении поликультурности: ассимиляция, сегрегация и мультикультурализм [1]. Ассимиляция предполагает полное уподобление «менее развитого меньшинства» большинству, а значит, и принятие всех ценностей, общественных норм, использование языка принимающей страны этим «меньшинством», то есть иммигрантами. Сегрегация как полная противоположность ассимиляции основывается на понимании того, что каждый прибывший в чужую страну, должен четко осознавать принадлежность своей национальной культуре, оберегать ее и не растворяться в чуждой среде. Мультикультурализм, как отмечал в свое время американский мыслитель Ричард Бернстайн, все еще «определенно – понятие неопределенное» [7].

Таким образом, этот подход декларирует многообразие этнокультур, включение национальных меньшинств в западное сообщество и, следовательно, поддержку национальной культурной идентичности. Девизом мультикультурализма как более мягкой альтернативы ассимиляции является «единство в многообразии» [3].

Интеграционный процесс в рамках ЕС сегодня вызывает множество вопросов, связанных с политикой ведущих стран еврозоны. Несогласованность по политическим и экономическим взглядам, а также по проблеме нелегальной миграции из стран Ближнего Востока может, в конечном

счете, привести к геополитической нестабильности и разрыву международных отношений, как это произошло с выходом Великобритании из Европейского Союза.

На сегодняшний день в ЕС отсутствует согласованность по поводу принятия и распределения беженцев. Например, такие страны ЕС, как Польша и Венгрия, регулярно выступают против всех соглашений и инициатив, направленных на распределение нелегальных миграционных потоков в европейские страны. В итоге ответственность за нелегальных мигрантов из неблагополучных государств несет первая страна ЕС, куда они прибывают.

По данным агентства ЕС численность нелегальных мигрантов в страны Европейского Союза с начала 2021 года составила более 82 тысяч человек. В основном это граждане Сирии, Афганистана и Марокко. В связи с кризисом беженцев возрастает проблема адаптации мигрантов из мусульманских стран в принимающем европейском обществе.

На изменение менталитета в условиях интеграции также влияет инклюзивность, которая обуславливает восприятие людей друг к другу и отношение к непонятным явлениям.

Интеграция – одновременная идентификация со своей и чужой культурой. Согласно последним данным, из 27 стран Евросоюза только 32% готовы принять наднациональную идентичность, остальные же страны национальную идентичность считают приоритетной.

Мультикультурализм тесно связан с понятиями идентичность и самоидентичность. При потере родины и необходимости интегрироваться в иную среду человеку приходится усваивать чуждые ему традиции, ценности, изучать неродной язык, а значит, он теряет в определенном смысле связь со своей национальной культурой и, как следствие этого, утрачивает и свою идентичность. Нередко это порождает болезненные противоречия с

самоидентификацией индивидуума, то есть с осознанием им своего места в новом социуме. Это указывает на важность решения проблем интеграции не только на уровне этнокультур в целом, но также и на уровне отдельного человека как носителя определенных традиций, ценностей своей страны. Если не решить эту весьма сложную задачу, то «признания» и «уважения» чужих нравов на поверку окажутся практически невозможными для ее достижения.

При этом важнейшим аргументом против миграционных потоков в странах Европы становится экономический. Во-первых, иностранцы отбирают рабочие места. А это нередко порождает непреодолимые разногласия с местным населением. Необходимо при этом заметить, что некоторые мигранты предпочитают не работать, так как их вполне устраивают пособия по безработице. Во-вторых, они криминальны: в их среде процветает высокая преступность. В странах Евросоюза возникают всплески антиисламских настроений (в том числе и вследствие высокой деторождаемости в мусульманских семьях), принимающие порой довольно жесткие формы – погромы.

А. В. Веретевская, анализируя европейскую практику интеграции этнокультурных меньшинств в своей монографии, считает, что мультикультурализма как такового не случилось [1]. М. Ekhin [8] в своей работе, раскрывая проблемы идентичности в мультикультурном мире справедливо, на наш взгляд, отмечает кризис европейских представлений о мироустройстве, в котором превалирует европоцентричная модель. В современном мире происходит усиление национального самосознания на фоне утраты странами Запада влияния своих представлений развития в качестве эталонных в поликультурном пространстве.

Для России мультикультурализм вполне приемлем, т. к. историческое развитие России способствовало созданию определенных предпосылок для заимствования некоторых идей мультикультурализма.

Российское государство, в этом случае представляющее культуру большинства, с одной стороны, и культурные меньшинства – с другой, принимает на себя определенные обязательства и достигает определённого консенсуса этнокультур.

На протяжении двух десятилетий ЕС и Россия представляют собой отношения двух крупных геополитических игроков. Консолидация в политической и экономической сферах между РФ и странами Европейского Союза прогрессировала в период с 1990-х по 2014 год. Однако из-за разразившегося в 2014 году Крымского кризиса отношения между Россией и Европой резко ухудшились.

Глобальный финансовый кризис 2008–2009 годов, а также санкции, введенные против России после присоединения Крыма, привели к необходимости откорректировать цели, сформулированные и в концепции развития России. В силу перечисленных причин рост ВВП, сокращение бедности в государстве, увеличение человеческого капитала, постоянно развивающиеся новые процессы в экономике и политике (и потому трудно прогнозируемые) оказываются на практике не всегда реализуемыми [2].

В России наряду с Европой также наблюдается демографический спад. Это является одной из причин привлечения дешевой рабочей силы из стран бывшего СССР, прежде всего из Средней Азии. Россия входит в пятерку государств, выплачивающих достаточно приемлемую заработную плату прибывающим трудовым мигрантам. Я. В. Коломникова и Н. В. Моргунова [4] приводят статистические данные по миграционным потокам в РФ. Оказывается, в Россию только в 2017 году въехали 6 миллионов человек для получения постоянного места жительства. В Россию, как и в страны Европы, проникают нелегалы, поведение которых становится нередко причиной многих уголовных преступлений. Кроме того, отмечен рост безработицы среди русского коренного населения, так как работодателям выгоднее

нанимать более дешевую рабочую силу из числа мигрантов. Нежелание выходцев из Средней Азии изучать русский язык, интересоваться политической, культурной жизнью страны пребывания – все это так же, как в государствах Евросоюза, порождает националистические настроения среди русских.

Современный этап трансформации социальных и культурных форм идентичности в России основывается на процессах интернационализации и глобализации. Поэтому не менее остро стоит вопрос о выборе модели адаптации народов и государств в новых глобальных условиях.

Если рассматривать проблемы в связи со сложившейся ситуацией, то можно выделить эпидемиологический кризис во всех странах мира и последовавшие за ним карантинные ограничения. Закрытие границ и прекращение авиасообщения изменили планы по трудовой миграции и по обучению за рубежом потенциальных студентов.

Одной из главных проблем международных отношений в настоящее время в странах европейского региона является напряженность, вызванная торговым конфликтом между ЕС и Россией (рис. 1).

В частности, после Крымского кризиса 2014 года в отношении России одновременно были введены санкции со стороны Европы и США. Это не только означало, что предыдущие попытки России интегрироваться в Европу были разрушены, но и поставили экономику России под колоссальное давление.



Рис. 1. Основные проблемы международных отношений в странах европейского региона

Начавшаяся в конце 2019 года пандемия новой коронавирусной инфекции сильно ударила по рынку международного образования. Так, по данным различных исследований, введение карантинных ограничений и закрытие границ в большинстве стран мира оказало отрицательное влияние на решение обучаться за рубежом у значительной доли абитуриентов.

После 2020 г. невозможность использовать традиционные каналы привлечения иностранных абитуриентов заставляет университеты, а также экспертов, как в странах ЕС, так и в России полностью пересмотреть стратегии и практику использования частных компаний для набора иностранных студентов.

Некоторые европейские вузы выделили дополнительное финансирование для обеспечения техническим оборудованием тех студентов, которые в силу затруднительного социального положения не имели персональных компьютеров, доступа к интернету и до эпидемии коронавируса пользовались университетским оборудованием.

Поэтому предполагается, что выход из ситуации – в развитии «домашней» интернационализации (“internationalization at home”), а также дистанционных технологий.

Создание и укрепление университетских альянсов России и стран ЕС – укрупнение университетских единиц, усиление веса и значения отдельных вузов в составе более крупных объединений будет оптимальным решением в сложившихся условиях пандемии.

Развитие науки и технологий требуют высокого уровня знаний и навыков, зарубежного опыта, которые невозможны без международных отношений между университетами, научными организациями и исследовательскими лабораториями.

Интернационализация научных достижений – это процесс, начинающийся с социокультурной адаптации и завершающийся социо-научной адаптацией полученных результатов исследовательской деятельности.

Изначально исследователь, участвующий в академической мобильности, погружается в другой мир с другими традициями и культурой. На этом этапе происходит его социокультурная адаптация. Научные исследования проводятся с привнесением культурных элементов направляющей и принимающей страны. На выходе результаты научных исследований получают транснациональный характер, становятся социально применимыми в обоих обществах и достоянием этих обществ.

С помощью мультикультурализма не удастся разрешить все национальные проблемы, однако включение некоторых положений этой теории,

например, в сферу миграционной политики или же в систему образования способствовало бы выработке более приемлемой с точки зрения демократии и реформ внутренней политики России [6].

Процесс трансформации социальных и культурных форм идентичностей в условиях глобализации приносит синергетический эффект для создания продукта технического прогресса.

На государственном уровне должны разрабатываться основные принципы осуществления международной деятельности для вузов и компаний, в числе которых: прозрачность, соблюдение национальных законодательств, широкое информирование иностранных абитуриентов и недопустимость их введения в заблуждение относительно зачисления, обучения и проживания в стране обучения.

Формирование будущего международного научно-образовательного сотрудничества стран ЕС и России определяет главный стратегический интерес, который, во-первых, заключается в создании более стабильного и процветающего европейского экономического пространства, свободно реализовывающего экономические интересы и интересы безопасности с различными партнерами на своих собственных условиях. Во-вторых, существует необходимость взаимодействия с мировым рынком образовательных услуг, что также является открытым и привлекательным для международных инвестиций в науку и образование. В-третьих, международное сотрудничество способствует развитию инновационно-информационного пространства стран ЕС и России (рис. 2).



Рис. 2. Ключевые тенденции, способствующие международному инновационному сотрудничеству стран ЕС и России

Особую роль в формировании, а, следовательно, и трансформациях в сознании людей играют средства массовой информации, осуществляющие доступную и быструю связь с внешним миром.

Таким образом, инновационные технологии являются фактором формирования ключевых компетенций в процессе модернизации международного рынка образовательных услуг.

Поэтому необходимо особо отметить компетентностный подход в инновационном процессе трансформации научно-образовательной системы в связи с растущей интеграцией российской образовательной системы в международное научно-образовательное и бизнес-пространство.

Следовательно, сегменты «ключевой компетентности» в международной научно-образовательной сфере и конкретно в университетском секторе определяют набор их ключевых инновационных международных программ и проектов.

Для того, чтобы гарантировать развитие и укрепление международного научно-образовательного сотрудничества университетов в рамках интеграции науки, образования и бизнеса, необходимо согласовать на уровне России и ЕС принципы и стандарты интеграции и взаимодействия электронных научно-образовательных систем с учетом международных практик. В свою очередь, они должны содержать политику безопасности и защиты персональных данных.

Необходимо вовлекать бизнес-структуры, а также частный сектор к созданию и совместной реализации инновационных научно-образовательных услуг. Поэтому следует разработать инструменты интегрирования для эффективного функционирования в проблемных сферах, диверсификации и получения синергизма.

Данные предложения имеют важные практические значения, во-первых, потому, что они задействуют все имеющиеся ресурсы для создания научно-образовательного и бизнес-пространства России и ЕС. Во-вторых, они предоставляют возможность проанализировать потенциальные сценарии развития объединенного рынка образовательных услуг. В-третьих, позволяют выделить из них перспективные варианты и определить рычаги воздействия на них.

Объективные процессы глобализации, оказывающие огромное влияние на отдельную личность и мировое сообщество, требуют теоретического и практического осмысления роли социальных и культурных форм идентичности.

Сохранение многонациональной культуры, духовных ценностей и исторических традиций страны способствуют развитию идентичности и самоидентичности людей в мультикультурном сообществе Европы и России.

Список литературы:

1. Веретевская А.В. Мультикультурализм, которого не было: анализ европейских практик политической интеграции этнокультурных меньшинств: монография/ А.В. Веретевская; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации, каф. сравнительной политологии. – Москва: МГИМО – Университет, 2018. – 182 с.

2. Гальчева А. Концепция развития до 2020 года оказалась невыполнимой. Почему разошлись траектории национальных целей 2008 г. и фактического развития страны. РБК.02. 11.19. URL: <https://www.rbc.ru/economics/02/11/2019/5db946fb9a7942bcod5b68> (дата обращения: 07.11.2021).

3. Егорова М.А. Человек в мультикультурном обществе: проблема самоидентификации// Политика и общество. 4(136). 2016. – С. 542 -554.

4. Коломникова Я.В., Моргунова Н.В. Трудовая миграция: Основные проблемы и пути решения // Вестник КТУ, №2, 2018. – С. 338 – 339.

5. Маталаева Ф.Э. Структурные предпосылки и последствия европейской миграции// Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки, 2017. №5. – С. 258-268. DOI: 10.18384/2310 -676X -2017 -5 -258 -268.

6. Медынская И.В., Сперанская Н.Н. Трансформация социальных и культурных форм идентичностей в условиях глобализации // сборник научных статей/ Сост. и ред. Е.В. Викторова. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2021. – С 142 – 147.

7. Bernstein R. Dictatorship of Virtue. Multiculturalism and The Battle for America is Future. – NY, 1994. – P.4.

8. Ekhnin M. Проблема идентичности в мультикультурном мире/ Культурные трансформации в информационном обществе.: Сб. науч. статей. – М.: Изд-во Мос.ГУ, 2006. – С. 237-244.

ГЛАВА II. СФЕРЫ ОБЩЕНИЯ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

Сферы общения иностранных студентов

Одно из важнейших понятий современной лингводидактики – понятие «сфера общения». Введенное в 1973 г. В. Л. Скалкиным, оно обозначает определённую совокупность однородных коммуникативных ситуаций, характеризующихся некоторой однотипностью речевого стимула и отношением между коммуникантами и обстановкой общения. Результаты исследования сфер общения важны для определения тематики курса устной речи, отбора языкового материала и раскрытия коммуникативного содержания отобранных тем [6, с. 43]. В. Л. Скалкин выделил ряд сфер общения значимых для преподавания иностранных языков в общеобразовательных школах: социально-бытовую, социально-культурную, административно-правовую, профессионально-трудовую, сферу общественной деятельности, семейную, зрелищно-массовую, сферу игр и развлечений. Эта классификация не только получила дальнейшее развитие, но и послужила основой для исследования сфер общения иностранных студентов, обучающихся в вузах нашей страны.

Так, А. А. Метса установила, что сферы общения обслуживаются определёнными языковыми и коммуникативными средствами. К языковым средствам она отнесла набор лексико-грамматических единиц, средства модальности и речевого этикета, а к коммуникативным – речевые действия и коммуникативные задачи, реализующиеся в рамках той или иной сферы [5, с. 37]. А. А. Метса предположила, что соотношение сфер общения должно быть разным для разного контингента учащихся, так как у различных контингентов учащихся имеются разные коммуникативные потребности. Соответственно, и системы обучения должны выстраиваться по-разному.

Т. А. Вишнякова, исходя из потребностей учащихся, выделила социально-бытовую, социально-культурную, административно-правовую, учебно-научную и общественно-политическую сферы общения [1, с. 21–22]. Те же самые сферы выделила Л. П. Клобукова, указав, что общение в них может носить официальный и неформальный характер, что влияет на многие параметры общения и в итоге также определяет организацию учебного процесса [4, с. 6–8]. Анализ научной литературы и регламентирующих документов показывает, что в настоящее время чаще всего рассматриваются социально-бытовая, социально-культурная, официально-деловая и учебно-профессиональная сферы общения.

В 2017 г. нами под руководством проф. Л. В. Московкина было проведено исследование коммуникативных потребностей иностранных студентов-нефилологов, которое позволила уточнить набор сфер общения; актуальных для изучающих русский язык как иностранный. Среди них бытовая, социальная, религиозная, межличностная, профессиональная, учебная, культурная, научную и художественная сферы [3, с. 105]. Тем не менее, наиболее значимыми для них остаются три: учебная (считаем, что этот термин точнее, чем термины «учебно-научная» или «учебно-профессиональная» сферы), социально-бытовая и социально-культурная сферы.

Исследование позволило выделить характеристики этих сфер, значимые для современных студентов.

Социально-бытовая сфера – это сфера обыденной жизни, позволяющая удовлетворить бытовые, материальные потребности студентов. Среди ситуаций этой сферы выделяются

- неофициальные (с друзьями, однокурсниками), обслуживаемые разговорным стилем речи,
- полуофициальные (с продавцами, врачами, служащими банка и т. д.), обслуживаемые разговорным стилем речи,
- официальные (общение с представителями власти, полицией, работниками деканата и т. д.), обслуживаемые официально-деловым стилем речи [3, с. 104].

Социально-культурная сфера, связанная с удовлетворением духовных потребностей, подразделяется на несколько подсфер: эстетическую (чтение художественной литературы, просмотр фильмов, посещение концертов, музеев, общение людьми, увлеченными тем же самым), подсферу самореализации студента (увлечения, спорт, игра на музыкальных инструментах и т. п.), познавательную, связанную с получением актуальной информации об окружающем мире. В ней актуальны такие стили речи, как публицистический, разговорный, научно-популярный, стиль художественной литературы [3, с. 104].

Учебная сфера – это сфера общения с преподавателями и сокурсниками на учебные темы, получения учебной информации, написания разного рода письменных работ. Она обслуживается научным стилем речи с его разными подстилями (собственно научным, учебно-научным, профессиональным) [3, с. 105].

Соотношение указанных сфер общения на разных этапах обучения различно. На начальном этапе обучения русскому языку (уровень А1) студенту необходимо удовлетворять элементарные коммуникативные потребности в минимальном наборе ситуаций, связанных с бытовой сферой общения. В дальнейшем (уровень А2) набор ситуаций этой сферы расширяется, но кроме того, для студентов оказываются значимыми ситуации учебной и социально-культурной сфер общения. На среднем этапе обучения (уровни В1 и В2) актуальными для студентов сферами общения остаются те же, что и на базовом уровне, но наибольшее значение приобретает учебная сфера. Таким образом, в процессе обучения иностранных студентов русскому языку в вузах России происходит постепенный переход от социально-бытовой сферы общения к социально-культурной, а от нее к учебной сфере.

Взаимосвязь сфер общения и её учёт в практике обучения иностраных студентов русскому языку как иностранному

Сферы общения органично взаимосвязаны между собой, и именно эта взаимосвязь обеспечивает эффективную коммуникацию в обществе [7, с. 58]. Ее можно проследить на примере социально-культурной и учебной сфер общения. Основой взаимосвязи служит то, что обе сферы связаны с познанием. Кроме

того, обе сферы общения используют не только специфический, но и общий языковой материал. Все это дает возможность при обучении иностранных студентов общению в учебной сфере опираться на уже имеющиеся у них умения и навыки общения в социально-культурной сфере.

Принимая во внимание, что обучение русскому языку как иностранному в России строится по направлению от социально-бытовой к социально-культурной, а затем к учебной сфере общения, а также их тесные связи, целесообразно строить обучение общению в этих сферах с опорой на эти связи. Взаимосвязь социально-культурной и учебной сфер общения может быть реализована в процессе обучения за счёт плавного перехода от одной сферы общения к другой, включая перенос навыков из одной сферы в другую, переход от текстов научно-популярного к текстам научного стиля речи. В таком случае могут осуществляться опора на общеупотребительную лексику могут привлекаться типовые конструкции, которые употребляются как в учебной, так и в социально-культурной сфере, включаться в учебные материалы общие для разных сфер предметы общения.

Основы взаимосвязанного обучения общению в социально-культурной и учебной сферах

Изложенные теоретические положения, анализ существующих требований к владению русским языком как иностранным, выводы, сделанные на основе этих положений и анализа, позволили сформулировать принципы взаимосвязанного обучения общению в социально-культурной и учебной сферах и на их основе разработать учебные материалы для студентов I курса инженерно-технического профиля.

Для них были отобраны аутентичные тексты как из учебников по естественно-научным дисциплинам базового цикла, так и из научно-популярных изданий, заметок из газет и журналов, биографий деятелей науки, отрывков из произведений художественной литературы. В общей сложности было использовано порядка 40 источников.

Отобранный материал был организован с учетом опоры на общие темы социально-культурной и учебной сфер общения и на общий для этих сфер языковой материал. Общность тем является основанием для обеспечения взаимосвязи социально-культурной и учебной сфер общения. Каждая тема раскрывается с той или иной стороны с различной степенью полноты в социально-культурной и учебной сфере общения.

Общность языкового материала обеспечивается лексикой и грамматикой: в качестве учебного материала отобраны общенаучная лексика, термины, встречающиеся в различных дисциплинах, общеупотребительные слова, а также такие грамматические явления, которые употребляются в учебной и в социально-культурной сферах общения на данном уровне владения языком.

Последовательный переход от материала социально-культурной сферы к материалу учебной сферы общения предполагал переход от научно-популярных к научным текстам, обусловленный наличием в этих текстах общих для них языковых средств. Ни один функциональный стиль речи не обладает средствами, которые не могли бы применяться в других стилях, т. к. стили активно взаимодействуют и основную часть составляют общезыковые, или межстилевые средства. Это позволяет сгруппировать в рамках занятия близкий тематический материал, относящийся к указанным сферам общения. Занятие строится так, что работа над какой-либо темой социально-культурной сферы подготавливает студентов к работе над ней в учебной сфере.

Для введения студентов в контекст изучаемой темы, снятия языковых трудностей необходимо опираться на имеющиеся у них знания по теме, это становится возможным благодаря активизации имеющихся знаний. С этой целью в начале каждого занятия учащимся предлагается вспомнить и обсудить то, что им уже известно по рассматриваемому на занятии вопросу. Ответить на подобные вопросы по силам студентам – это создает у них ощущение понимания того, что будет изучено в новом уроке, придает им уверенность в себе и формирует положительную мотивацию к изучению нового материала.

При взаимосвязанном обучении общению важно использовать задания, закрепляющие в сознании студентов сходства и различия материала разных сфер общения. Это может быть достигнуто, в частности, в ходе работы с научными и научно-популярными текстами.

На основе указанных положений была разработана модель обучения. Подробно она описана в нашей кандидатской диссертации [2]. В данной же монографии представим ее краткое описание на примере урока по теме «Вещества и материалы», разработанного для подготовленного нами учебного пособия. Выделяется несколько этапов урока:

1 этап урока. Отработка учебного материала в социально-культурной сфере общения с целью активизации имеющихся у студентов предметных знаний и речевых умений.

В начале урока перед студентами ставится задача вспомнить и активизировать как можно больше информации о различных веществах и материалах, об их создании. Это побуждает их к обсуждению значимости проблемы синтеза новых веществ и материалов с заданными свойствами. Отталкиваясь от этого обсуждения, преподаватель предлагает вспомнить, при помощи каких лексических единиц описываются свойства различных веществ, какие бывают свойства. Студенты вспоминают некоторые из распространенных в быту материалов, подготавливаясь к следующему заданию. Так активизируются знакомый языковой материал и фоновые знания по теме.

Студентам предлагаются задания, цель которых заключается в проработке лексико-грамматического материала занятия, в употреблении общенаучных слов в предложениях и составлении мини-текстов о том или ином материале или веществе. Они знакомятся с типовой схемой составления текста о веществе или материале научно-популярного текста. При этом между первым и вторым этапами сохраняется преемственность за счет включения лексических единиц, обозначающих различные вещества, материалы и их свойства. Студенты отрабатывают употребление материала в ситуациях социально-культурной сферы общения, для которой существенны не строгое научное описание вещества, а занимательные сведения.

Например, студентам предлагается прочитать текст «Открытия, изменившие мир», относящийся к социально-культурной сфере общения и сопровождающийся предтекстовым заданием поискового характера: необходимо догадаться по содержанию, о каком веществе или материале идёт речь. Вопрос о значимости новых веществ и материалов мотивирует студентов к дискуссии, в ходе которой употребляются изученные слова и общенаучные клише. Именно такая постановка вопроса, а не описание конкретных свойств веществ и материалов, делает текст актуальным для социально-культурной сферы общения. Языковой материал текста отрабатывается в упражнениях следующих типов:

- а) подбор синонимов / антонимов (*нагревать – охлаждать* и т. п.),
- б) выбор правильного определения к какому-либо слову (*Патент – это...*),
- в) употребление того-или иного слова в различных предложениях (*Пицца не прилипает к ... ни при какой температуре*).

Затем студентам предлагается задание условно-речевого характера: им необходимо спросить друг друга о различных веществах и материалах, опираясь на предложенные вопросы (*В чём уникальность тефлона? Кому принадлежит открытие стекла? И др.*).

2 этап. Закрепление изученного материала с привлечением научно-популярных текстов или фильмов с целью ознакомления с тем, как может употребляться изученный материал в ситуациях, близких учебной сфере общения, и повышения мотивации к изучаемому материалу;

Студенты просматривают двухминутный видеоролик – интервью нобелевского лауреата, изобретателя графена, и знакомятся с научно-популярной статьей об этом уникальном материале. Задачей просмотра интервью является первичное ознакомление с тем, что материалы не просто изобретают с какой-либо целью и что они обладают какими-либо свойствами (этот пункт уже был рассмотрен в предыдущих упражнениях), но и то, что материалы можно применять в различных отраслях, о чем и рассказывает ученый. Студенты знакомятся с фразами, употребляющимися при описании сферы применения материала. Этот фрагмент урока является ключевым, т. к. он представляет собой связующее звено между социально-культурной и учебной сферами общения.

Студенты изучают типичную схему, используемую при описании различных веществ или материалов: определение, основные свойства, получение, применение. Подобная схема характерна не только для научно-популярных текстов, но и для текстов по специальности (например, она встречается в учебниках по химии или материаловедению). Пользуясь информацией, изложенной в научно-популярной статье «Что такое графен», они самостоятельно заполняют таблицу о графене. В приведенной статье сохраняется преемственность с предыдущими этапами за счет не только предмета обсуждения, но и за счет лексических единиц.

3 этап. Отработка изученного материала непосредственно в учебной сфере общения.

Студентам предлагается работа с материалом учебной сферы. Они читают неадаптированный отрывок текста из учебника по химии (в данном случае текст «Кремний»). Он подобран в соответствии с заявленной темой, содержит изученные ранее лексические единицы и соответствует той же схеме, что и научно-популярный текст о графене: определение, основные свойства, получение, применение. Затруднить его восприятие могут термины (*поликристаллический, чугун, кремнезем и т. п.*), поэтому они заранее семантизируются преподавателем.

После прочтения текста студенты осуществляют поиск синонимов к выделенным словам. Это дает возможность проверить уровень усвоения лексических единиц предыдущих этапов урока. При этом студенты заполняют таблицу, аналогичной той, что была приведена в тексте о графене. С опорой на нее студенты могут рассказать об этом веществе или материале.

В качестве итогового задания предлагается выбрать одно из предложенных веществ или один из материалов и самостоятельно с опорой на план составить текст о нём.

Итак, выстраивается трехэтапная модель обучения с опорой на материал указанных сфер общения:

1) отработка учебного материала в социально-культурной сфере общения с целью активизации имеющихся у студентов предметных знаний и речевых умений;

2) закрепление изученного материала с привлечением научно-популярных текстов или фильмов с целью ознакомления с тем, как может употребляться изученный материал в ситуациях, близких учебной сфере общения, и повышения мотивации к изучаемому материалу;

3) отработка изученного материала непосредственно в учебной сфере общения.

Обучение общению в социально-культурной сфере на материале научно-популярных текстов приводит к тому, что материал учебной сферы, воспринимается студентами легче, а следовательно, и лучше усваивается. Реализация взаимосвязи социально-культурной и учебной сфер общения может рассматриваться в качестве способа повышения эффективности процесса обучения русскому языку иностранных студентов, обучающихся в инженерно-технических вузах.

Список литературы:

1. Вишнякова Т.А. Обучение русскому языку студентов-нефилологов. – М.: Рус. яз. – 1979. – 152 с.

2. Звездина А.О. Взаимосвязанное обучение общению в социально-культурной и учебной сферах как способ интенсификации обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: Дисс. ... канд. пед. наук. – СПб.: СПбГУ. – 2016. – 262 с.

3. Звездина А.О., Минина Д.А., Московкин Л.В. Сферы русскоязычного общения иностранных студентов-нефилологов, обучающихся в вузах России. – МИРС. – 2017. – №4. – С. 100-105.

4. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. – М.: МГУ, 1987. – 81 с.

5. Метса А.А. Что дает анализ сфер коммуникаций? – Русский язык за рубежом. – 1980. – № 6. – С. 36-39.

6. Скалкин В.Л. Сферы устноязычного общения и обучение речи. – Русский язык за рубежом. – 1973. – № 4. – С. 43-48.

7. Швейцер А.Д. Введение в социолингвистику (Для институтов и факультетов иностранных языков). – М.: Высшая школа. – 1978. – 108 с.

ГЛАВА III. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СФЕРЕ ПОВСЕДНЕВНОГО ВОИНСКОГО ОБЩЕНИЯ

Многочисленные научные работы последних лет убедительно доказали, что формирование полноценной коммуникативной компетенции невозможно без формирования ее социокультурной составляющей. Социокультурная составляющая коммуникативной компетенции или социокультурная компетенция (субкомпетенция по отношению к коммуникативной компетенции) иногда в научных или учебных целях рассматривается изолированно, однако работа по ее формированию имеет конечной целью формирование общей коммуникативной компетенции обучаемых. Формирование социокультурной компетенции предполагает знание особенностей сферы общения, социального и речевого поведения, правильное употребление социально маркированных языковых единиц той или иной группы обучаемых, в нашем исследовании – иностранных военнослужащих.

Что такое сфера повседневного воинского общения?

В нашей работе вслед за Э. Г. Азимовым А. Н. Щукиным под сферами общения понимаются исторически сложившиеся области коммуникации в виде взаимосвязанного комплекса ситуаций и тем общения, обусловленных потребностями учащихся [1, с. 299]. По нашему мнению, именно изучение потребностей обучаемого контингента должно быть первым шагом при определении сфер общения и дальнейшей корректировке содержания обучения. В нашей работе таким контингентом выступают иностранные военнослужащие (далее – ИВС), получающие специальность в российских военных вузах.

И. С. Супрун, описывая коммуникативную компетенцию ИВС, выделила сферу военного профессионального общения, считая ее тематической разновидностью сферы профессионального общения. По ее мнению, эта сфера включает

в себя подсферы трех уровней. Подсферы первого уровня подразделяются на *военно-научную профессиональную, военно-учебную, подсферу военного производства, подсферу военно-правового регулирования и контроля, подсферу военной коммерции*. В подсфере *военно-правового регулирования и контроля* выделяется подсфера *управления подразделениями, частями и соединениями* (подсфера второго уровня), которая в свою очередь делится на подсферу *управления войсками в ходе выполнения боевых задач* и подсферу *управления повседневной деятельностью войск* (подсферы третьего уровня). Также выделяется сегмент *командно-делового общения* [5, с. 36]. При этом сфера или подсфера повседневного воинского общения в этой классификации отсутствует.

Очевидно, что классификация И. В. Супрун – это не классификация сфер общения ИВС, так как трудно найти военнотружущего, для которого были бы актуальны не только все, но даже часть этих сфер и подсфер. Это классификация сфер военной деятельности, важная для понимания специфики этой деятельности, но не очень пригодная для обучения ИВС русскому языку. Именно это и объясняет отсутствие в ней сферы повседневного воинского общения, так как эта сфера, общая для всех военнотружущих, связана не с какой-либо их особой деятельностью, а связана с самим их пребыванием / поведением в воинской среде. Она может быть выявлена только в ходе анализа коммуникативных потребностей ИВС.

В 2017 г. нами проводилось исследование актуальных сфер общения и коммуникативных потребностей иностранных студентов-нефилологов, обучающихся в российских вузах (руководитель проекта проф. Л. В. Московкин.). Результаты данного исследования описаны в статье [2]. Не останавливаясь на них подробно, отметим только то, что характеризует специфику сфер общения ИВС, которые также принимали участие в опросе. Было установлено, что сферы общения на русском языке курсантов военных учебных заведений резко ограничены и регламентированы: иностранные курсанты в отличие от иностранных студентов гражданских вузов не ходят в театры и на выставки, меньше пользуются транспортом, реже ходят по магазинам, реже готовят сами, не заказывают еду по

телефону, в свободное время предпочитают общаться с соотечественниками – курсантами других военных вузов.

Исследование показало, что для ИВС характерна особая сфера повседневного общения, определяемая организацией их быта и ограничениями, свойственными военным образовательным учреждениям. Эти ограничения могут быть инициированы как российской (Министерством обороны Российской Федерации), так и зарубежной стороной (Министерствами обороны родных стран курсантов). Эта сфера общения включает ряд ситуаций специфического характера, встречающихся исключительно в среде военного вуза, например, несение дежурства на посту, построение, получение формы, организованная смена постельного белья, уборка помещений, оформление различных рапортов, получение увольнения и т. п. Она отличается и в языковом отношении, главным образом, используемой лексикой. При этом можно утверждать, что сфера повседневного воинского общения является для ИВС столь же значимой, как и учебная сфера общения.

Сфера повседневного воинского общения ИВС характеризуется совокупностью экстралингвистических факторов, определяющих специфичность общения: повседневные бытовые ситуации, сочетаются с официальностью общения, необходимостью соблюдать субординацию и стандартизованность речи.

Какие речевые ситуации характерны для сферы повседневного воинского общения?

Под речевой ситуацией вслед за Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным мы понимаем «систему внешних по отношению к человеку условий, фрагмент действительности, побуждающих его к действию» [1, с. 277]. Речевые ситуации характеризуются рядом параметров: условиями протекания, количеством участников, их отношениями и т. п. Они делятся на стандартные (стабильные) и переменные (переменные), учебные и реальные [там же].

Для обучения русскому языку ИВС важны, прежде всего, типичные ситуации повседневного воинского общения, которые можно условно разделить на две взаимосвязанные группы:

1) ситуации, которые знакомы обучающимся ранее при овладении общей коммуникативной компетенцией и требующие дополнения в виде специфических лексических единиц. Например, ситуации, объединенные темой «Мой день» и знакомые изучающим РКИ на элементарном уровне, в военных вузах регламентируются воинскими уставами и инструкциями, носят название «Распорядок дня» и требуют лексического расширения;

2) ситуации, встречающиеся исключительно в сфере повседневного воинского общения. Например, «В хозяйственной части» – ситуации смены постельного белья, увольнения и т. п.

Отбор типичных ситуаций повседневного воинского общения ИВС производился нами по результатам контент-анализа «Устава внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации» [6] и внутренних документов, разработанных на его основе (распорядков дня дежурных по роте и дневальных, инструкций дежурного по роте и дневального и т. п.). Изучение сферы повседневного воинского общения позволило выявить два типа значимых для обучения ИВС речевых ситуаций:

1. Ситуации, речевое поведение в которых регламентировано Уставом внутренней службы Вооруженных сил Российской Федерации и другими нормативными документами.

Например, Глава 2 Устава «Взаимоотношения между военнослужащими» содержит указания относительно приказов (приказаний), порядка их отдачи и выполнения; воинских приветствий; порядка представления командирам и лицам, прибывшим для инспектирования (проверки); описывает требования к воинскому речевому этикету и поведению военнослужащих, например, встреча – приветствие иностранного военнослужащего и офицера, отдача – получение приказа, прощание командира и ИВС. К этой же группе относятся и речевые ситуации, регламентированные правилами миграционной службы, инструкциями, локальными документами вуза и др. (постановка на учет, продление визы, получение учебной документации, ведение отчетности и т. п.).

2. Речевые ситуации, прогнозируемые на основе Устава внутренней службы.

Некоторые речевые ситуации повседневного воинского общения не описаны в Уставе внутренней службы, но прогнозируются на основе анализа его текста. Например, Часть 2 Устава, посвященная внутреннему порядку, дает указания о размещении военнослужащих (содержание помещений и территории, их отопление, проветривание, освещение), о распределении времени и повседневной деятельности военнослужащих (распорядок дня: подъем, утренний осмотр, вечерняя поверка, учебные занятия, завтрак, обед и ужин, увольнение, отправление и следование подразделений), суточного наряда (порядок назначения, развод суточного наряда и т. д.), об обеспечении безопасности военной службы (основные мероприятия по обеспечению безопасности военной службы, пожарная безопасность), об охране здоровья (оздоровление условий службы и быта военнослужащих, закаливание, лечебно-профилактические мероприятия и банно-прачечное обслуживание) [6, с. 150–275]. Благодаря указаниям на характер деятельности военнослужащих возможно прогнозирование и моделирование возможных ситуаций общения.

К таким ситуациям общения могут относиться: утренняя физическая зарядка, ситуации, возникающие при построении (переключки, объявления по ходу выполнения распорядка дня, инструктаж, благодарности, выговоры и т. п.), проверки разного уровня, сдача / прием белья и ряд других.

Знакомство ИВС с вышеперечисленными ситуациями обеспечивает пресуппозиционное знание сферы повседневного воинского общения, знание правил поведения в сфере, норм речевого этикета и позволяет сформировать социокультурный компонент коммуникативной компетенции в изучаемой сфере.

Таким образом, специфика сферы повседневного общения ИВС определяется специфическими условиями их деятельности, то есть социокультурными факторами.

Каковы основные трудности при формировании коммуникативной компетенции ИВС?

Говоря об общении ИВС следует отметить, что они испытывают в процессе общения в первую очередь трудности лексического характера: недостаток лексического запаса не позволяет быстро и эффективно решать коммуникативные задачи. Кроме того, ИВС не всегда могут выразить интенции, соответствующие коммуникативным задачам общения, не знают порядок действий в регламентированных уставами ситуациях, действуют в соответствии с правилами своей страны, что говорит и о недостатке социокультурных знаний.

Для эффективного преодоления названных трудностей преподавателям РКИ следует иметь более четкое представление о социокультурных особенностях сферы повседневного воинского общения, которые предстоит транслировать обучаемым. Этому может способствовать таблица, в которой показаны связи таких компонентов речевой ситуации, как тематическая группа, документ, участники взаимодействия, ситуации общения.

Таблица 1

Тематические группы речевых ситуаций сферы повседневного воинского общения

Условное наименование	Документ	Участники взаимодействия	Ситуации
Распорядок дня	– формы одежды – распорядок дня	– офицер и курсант – дежурный и курсант – дневальный и курсант – старшина и курсант	– утренняя зарядка – малая приборка – выполнение режимных моментов – проверка выполнения режимных моментов
Дежурство	инструкция дежурного	– проверяющий курсант – офицер и курсант – курсант и курсант	– воинское приветствие входящих – диалог по телефону, прием телефонограмм – подача команд
В учебной части	правила заполнения журнала	– работник учебной части и курсант	– получение учебной документации (журнал, ведомости) – перенос занятия
В канцелярии	правила постановки на учет	делопроизводитель и курсант	– продление визы – замена документа

В хозяйственной части	– описание форм одежды (обмундирование) – инструкция о возмещении ущерба	работник хозяйственной части и курсант	– смена белья – получение формы – замена/ ремонт одежды – ремонт – возмещение ущерба
Большая приборка	план помещений	старшина и курсант	– получение инвентаря – проверка выполнения
Увольнение	– правила поведения в городе (что иметь при себе) – права и обязанности курсанта	офицер и курсант	– инструктаж – рапорт – доклад по прибытии

Все отобранные ситуации можно рассматривать как ситуативный минимум сферы повседневного воинского общения иностранных военнослужащих. Одним из путей преодоления трудностей при формировании коммуникативной компетенции является целенаправленная работа с набором речевых ситуаций, характерных для данной сферы.

Говоря о трудностях, следует отметить также, что характер ситуаций повседневного воинского общения требует особого внимания к формированию и развитию умений устного общения, включающего умения аудирования и говорения с учетом специфических диалогических единств, свойственной данной сфере. Исключение составляют рапорт дежурного, доклад о готовности и т. п., которые имеют вид монологического высказывания, создаются по стандартной модели с помощью уставных фраз и требуют развития умений монологического высказывания.

Поскольку в сфере повседневного воинского общения, с одной стороны, имеют место речевые ситуации, предписанные воинскими документами, причем языковые средства в них жестко регламентируются и не допускают отклонений и искажений, – это стандартизированный языковой регистр (официальный стиль речи), а другой стороны, существуют речевые ситуации, прогнозируемые на основе воинских документов, жестко не регламентированные и допускающие определенную свободу в выборе языковых средств, то предполагается, что ИВС

должны овладеть двумя языковыми регистрами. Например, в зависимости от ситуации они должны уметь выбрать один глагол из синонимичной пары: *сделать / выполнить, начать / приступить, проверка / поверка, идти на завтрак / следовать на завтрак, сообщить / довести (информацию)* и т. п. Использование двух стилистических регистров представляет собой особую трудность при формировании социокультурной составляющей коммуникативной компетенции ИВС.

Стандартизованный регистр речи предполагает использование устойчивых профессиональных сочетаний, канцелярских штампов. Это язык команд, приказов, устных отчетов о состоянии дел. К его особенностям относится избегание полисемии, большого количества компонентов смысла. В стандартизованном регистре используются прямые наименования, реализующие словарное значение слова.

Разговорный регистр включает не только нормативные, но иногда и ненормативные языковые средства. Для него характерны универбаты: *подсобка* вместо *подсобное помещение* и *дежурка* вместо *помещение для дежурного*. Кроме того, в разговорной речи для выражения своей мысли военнослужащий может использовать особый тип номинаций – «имя ситуации» (термин Л. А. Капанадзе) [3, с. 403–461], который понятен другому коммуниканту в силу общности апперцепционной базы. В этом случае часто происходит синтез звуковой речи и невербальных средств коммуникации. Например:

- 1) – *Сейчас не могу. У меня плац!* (жест);
- 2) – *Где офицер? – На построении.*

Выбор регистра определяется экстралингвистическими условиями, в частности, спецификой речевой ситуации. Для военнослужащих характерна привычка не только переключаться с одного регистра на другой, но и в ряде случаев сочетать оба регистра. Отметим, что сочетание двух регистров (официального и разговорного), обусловленное различиями речевых ситуаций, характерно для повседневного бытового общения не только военнослужащих, но и гражданских лиц.

Объединяет эти языковые регистры использование специфических номинаций окружающих предметов. Например, в речи военных моряков употребляются такие названия помещений: *камбуз (кухня), каюта (комната), кают-компания (комната отдыха), галльон (туалет), трап (лестница)*. Использование подобных номинаций в сфере повседневного общения в военно-морском вузе, а не на корабле ненавязчиво вводит обучающихся в сферу профессиональной деятельности. Кроме того, в речи военнослужащих развито явление субстантивации, когда в качестве номинативного средства употребляется имя прилагательное, включающее в себя семантику определяемого имени существительного (*военный, военнослужащий, дежурный, дневальный, старший, ротный*); цвет формы рода войск определяет наименование военнослужащих: *По территории ходят зелёные*. Также многие глаголы включают в себя семантику обычных для них объектов, т. е. используются глагольные номинации – конденсаты: *заступил (на дежурство), сдал (дежурство, рапорт), принял (информацию), довел (информацию), уволил (отпустил курсантов в увольнение)*.

Все эти особенности следует учитывать при обучении ИВС русскому языку, так как владение ими является важной особенностью социокультурной составляющей коммуникативной компетенции ИВС в сфере повседневного воинского общения.

Лексический минимум сферы повседневного воинского общения

Одним из параметров оценки коммуникативной компетенции служит соблюдение норм речевого этикета, соответствующих сфере повседневного воинского общения при решении коммуникативных задач. Владение стилистическим регистром сферы повседневного воинского общения предполагает владение специфическими языковыми средствами, свойственными сфере и облегчающими коммуникацию участникам общения. При этом ведущим выступает лексический аспект общения. Именно он обуславливает социокультурную специфику сферы повседневного воинского общения ИВС и должен быть предметом особого внимания на занятиях по русскому языку. Соответственно, возникает вопрос об определении лексического минимума сферы повседневного воинского общения.

Если учитывать преимущественно устный характер общения в данной сфере, то следует признать, что в качестве источника материала для составления лексического минимума данной сферы общения должны быть использованы не частотные словари или письменные тексты, а корпус диалогов устной речи, сформированный на основе записей аутентичных разговоров в соответствующих ситуациях.

Основными принципами составления лексического минимума сферы повседневного воинского общения иностранных военнослужащих послужили принципы ситуативно-тематической значимости слова для сферы повседневного воинского общения, опоры на устные источники, принцип соответствия минимума его установленному объему, учета степени трудности / легкости овладения лексикой.

Процесс составления лексического минимума включал четыре этапа:

- 1) сбор материала для анализа,
- 2) составление исходного лексического корпуса;
- 3) минимизация исходного корпуса;
- 4) экспертная оценка лексического минимума.

Лексический минимум представлен в трех видах: в виде алфавитного списка, тематического списка слов с установленными системными связями (словосочетаниями) и по частям речи. Такое представление минимума расширяет возможности работ с ним в аудитории.

Применение указанных процедур позволило создать лексический минимум сферы повседневного общения ИВС, включающий 300 единиц, среди которых 80 глаголов, 165 существительных, 50 прилагательных, 5 наречий. Он обеспечивает общение ИВС в группах ситуаций «Распорядок дня», «Дежурство по роте», «Большая приборка», «Увольнение», «В канцелярии», «В учебной части», «В хозяйственной части»,

Лексический минимум сферы повседневного воинского общения представляет собой три пласта лексики: общеупотребительная лексика высокой ча-

стотности, вошедшая и в лексический минимум уровня В1 (42 % от общего количества), общеупотребительная лексика невысокой частотности, отобранная по принципу ситуативно-тематической значимости (26 % от общего количества) и стандартизированная лексика, свойственная речи военных (32 % от общего количества).

Как формировать коммуникативную компетенцию в сфере повседневного воинского общения ИВС?

Формирование коммуникативной компетенции происходит поэтапно, на основании сформированной ранее коммуникативной компетенции базового уровня общего владения русским языком. Основное внимание следует уделять наиболее значимым компонентам – лингвистической и социокультурной субкомпетенциям, так как специфика данной сферы наиболее ярко проявляется именно в них. Работу по формированию следует вести на базе ситуативного и лексического минимумов сферы повседневного воинского общения, специально разработанных для данных условий общения. В соответствии с этим выдвигаются следующие задачи обучения:

1. Обучаемые должны получить представление о типичных ситуациях повседневного воинского общения, о коммуникативных задачах, возникающих в подобных ситуациях, и способах их решения. Такое знание позволит им быть психологически готовыми к действиям, адекватным среде общения, и будет основой для формирования умений устной речи.

2. Обучаемые должны овладеть языковыми средствами сферы повседневного воинского общения, и в частности, и лексическим минимумом этой сферы.

3. Обучаемые должны научиться осуществлять речевую деятельность в ситуациях повседневного воинского общения:

– понимать информацию устных сообщений: команд, распоряжений и т. п., предъявляемых в нормальном темпе (200–220 слогов в минуту), и адекватно реагировать на них;

– инициировать диалог в ситуациях повседневного воинского общения;

– порождать устное монологическое высказывание (доклад, рапорт и т. п.).

Для решения данных задач рекомендуется предложенный М. В. Ляховицким интегрированный подход [4], который предусматривает органичное соединение сознательных и подсознательных компонентов в процессе обучения для параллельного овладения знаниями, навыками и умениями. Интегрированный подход проявляется в единстве аудиторной и внеаудиторной работы по формированию коммуникативной компетенции: первичное представление о ситуациях общения обучаемые получают вне аудитории без преподавателя эмпирически и часто неосознанно. Далее содержание обучения (уже знакомые ситуации, ранее услышанные слова и выражения) прорабатывается в аудитории под руководством преподавателя сознательно. Окончательно содержание обучения закрепляется, полностью усваивается и становится сформированной компетенцией при реальном общении вне аудитории без преподавателя. У обучаемых есть возможность уточнить свои знания, проверить и скорректировать навыки, обратившись за помощью не только к преподавателю, но и к партнерам по общению. Интегрированный подход проявляется в интеграции методов обучения языку и речи, в использовании языковых и речевых упражнений.

Суммируя все вышесказанное, можно утверждать, что коммуникативная компетенция ИВС в отличие от коммуникативной компетенции иностранных студентов гражданских вузов требует дополнительных социокультурных знаний и коммуникативных умений, характерных для сферы повседневного воинского общения. Это особая сфера общения военнослужащих, возникающая в воинских коллективах, в том числе и в военных вузах, обусловленная особенностями организации быта ИВС, с установленными правилами общения, спецификой повседневной учебной и отчетной документации, с характерными специфическими речевыми ситуациями и языковыми средствами.

Список литературы:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Супрун И.В. Формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся военных вузов командного профиля при обучении русскому языку как средству профессионального общения: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 231 с.

3. Звездина А.О., Минина Д.А., Московкин Л.В. Сферы русскоязычного общения иностранных студентов-нефилологов, обучающихся в вузах России // Мир русского слова. – 2017. – № 4. – С. 100-105.

4. Устав внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации. – М.: Воениздат, 2007. – 413 с.

5. Капанадзе Л.А. Номинации / Русская разговорная речь / Под ред. Е.А. Земской. – М.: Наука, 1973. – С. 403–461.

6. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.

ГЛАВА IV. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫМ СРЕДСТВАМ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ (ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП)

Полноценное общение невозможно без эмоциональной составляющей, которая стимулирует и сопровождает коммуникативный процесс. Умения понимать и выражать эмоции в речи являются не переменным компонентом коммуникативной компетенции, и при обучении иностранцев русскому языку необходимо эти умения формировать. Это положение подтверждается Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному Второго сертификационного уровня [1, с. 9].

Для понимания роли и места эмоций в обучении иностранному языку необходимо следующее:

1. Опирается на корректные с точки зрения психологии определения эмоции. Анализ работ Б. И. Додонова, К. Э. Изарда, В. О. Леонтьева [3; 4; 7], и других авторов позволило предложить удобное для целей настоящего исследования определение эмоции как субъективной реакции человека на взволновавшую его ситуацию (вербальную или невербальную информацию), обусловленной ее оценкой, выражающейся в виде переживания и во многих случаях обладающей экспрессивностью.

2. Различать понятия выражение эмоций как проявление спонтанной реакции человека на что-либо увиденное, непосредственно наблюдаемое, на взволновавшую его ситуацию (событие, слова собеседника) и описание эмоций как высказывание, в котором говорящий сообщает о наличии у него самого или у других людей каких-либо эмоций.

3. Различать выражение эмоций как элемент продуктивных видов речевой деятельности и распознавание эмоций как элемент рецептивных ее видов.

Разработка содержания обучения иностранных студентов выражению и описанию эмоций

Содержанием обучения в данном случае является совокупность языковых средств и речевых способов выражения эмоций. Для его определения необходимо было разработать каталог способов выражения эмоций радости, восхищения, удивления и возмущения, считающихся базовыми на продвинутом этапе обучения.

Источниками материала для этого каталога послужили данные анализа прямой речи персонажей в 29 современных художественных произведениях, данные анализа устной речи в 4 художественных фильмах и 3 телевизионных ток-шоу, данные анализа 6 современных словарей русского языка, данные 10 лингвистических исследований, содержащих описание и анализ вербального выражения эмоций. Всего было отобрано 662 эмотивных высказывания, которые были систематизированы при помощи критериев: учета официальной или неофициальной обстановки общения, учета социальных ролей собеседников, учета отношений между собеседниками.

Каталог способов выражения эмоций радости, восхищения, удивления и возмущения для иностранных студентов продвинутого этапа обучения представлен и подробно описан в кандидатской диссертации Д. Г. Коврижкиной [6].

В ходе исследования были установлены факторы (события и явления), которые могут вызывать эмоции у говорящего:

I. Эмоцию радости могут вызвать хорошая погода, праздники, в том числе дни рождения, рождение ребенка, встреча друга (подруги), приход гостей, приезд родственников, новоселье, покупка, подарок, успешная сдача экзамена, поступление в университет, окончание университета, посещение концерта (спектакля, музея), путешествие, победа в конкурсе (соревновании), выигрыш и т. д.

II. Эмоция восхищения может быть вызвана

1) внутренними качествами человека: добротой, смелостью, мужеством, терпением, целеустремленностью, честностью и т. д.;

2) способностями: умом, талантом, мастерством, умением и т. д.;

3) внешними данными: красотой, фигурой, прической, макияжем, нарядом и т. д.;

4) какими-либо объектами: окружающим интерьером в театре, ресторане, гостинице; каким-либо товаром в магазине; подарком, покупкой, салютом и т. д.;

5) произведениями искусства: картиной, скульптурой, оперой, спектаклем, музыкой, фильмом, книгой и т. д.;

б) окружающим миром: явлениями природы и т. д.

III. Эмоцию удивления могут вызвать неожиданная встреча друга, внешнее изменение знакомого человека (кто-то похудел, поправился, вырос, изменил прическу, покрасился и т. д.), чей-то неожиданный поступок (кто-то бросил университет, женился, развелся и т. д.), неожиданный результат (кто-то не готовился к экзамену, но сдал его и т. п.), неожиданная новость, ситуация, событие, слишком высокая или низкая цена товара в магазине (в ресторане, столовой, буфете) и т. д.

IV. Эмоция возмущения может быть вызвана плохим обслуживанием (грубостью, обманом) в магазине (банке, почте, поликлинике, ресторане, кафе, столовой, буфете, туристической фирме); кражей чего-либо; плохими манерами/поведением кого-либо и т. д.

Знание этих факторов облегчает составление коммуникативных упражнений, нацеленных на формирование умений выражения эмоций.

Принципы, методы и приемы обучения выражению и описанию эмоций

При создании учебных материалов целесообразно ряду принципов обучения, представленных ниже.

1. Принцип ситуативного выражения эмоций. Этот принцип, который восходит к системе принципов коммуникативного обучения иностранному языку Е. И. Пассова [8], предполагает ситуативную презентацию вербальных способов выражения эмоций и ситуативную организацию их усвоения. Он требует использования на занятиях ситуативных упражнений (условно-коммуникативных и подлинно-коммуникативных), в том числе ролевых игр.

2. *Принцип взаимосвязи восприятия и выражения эмоций.* Этот принцип, основанный на положении о взаимосвязи рецепции и продукции речи [2], предполагает включение в систему заданий, направленных на обучение выражению эмоций, отдельных заданий на восприятие эмотивных высказываний и распознавание эмоций. Без этих заданий система обучения языковым средствам выражения эмоций не будет успешной.

3. *Принцип взаимосвязи выражения эмоций и реагирования на них.* Данный принцип, исходящий из признания диалогических единств основными единицами обучения устной речи [5], предполагает использование диалогических единств трех видов:

– эмоции выражаются в инициативной реплике, а в ответной не выражаются: – *Представля³ешь, Иван женился на Лене!!! – Ничего удиви²тельного. Он два года встречался с ней;*

– в инициативной реплике эмоции не выражаются, а реактивная реплика является эмоциональной: – *Анто²н, преподаватель сказал, что тебе не нужно сдавать зачет, потому что ты ходил на все занятия. – Ура²-а-а! Во⁵т это но⁵вость! Не зря я не пропускал ни одной лекции!*

– обе реплики представляют собой эмотивные высказывания: – *О²! Кака⁵я встре⁵ча! И²ра! – Са²ша! Я та⁵к ра⁵да тебя видеть!*

Данный принцип реализуется не только на этапе введения учебного материала, но и на этапе организации его усвоения, когда в систему работы включаются репликовые упражнения – упражнения на дополнение отсутствующих реплик: а) инициативной: – – *Не мо⁵жет бы⁵ть!!!*; б) реактивной: – *Я вчера пры²гнул с парашютом!* – ...

4. *Принцип взаимосвязи выражения и описания эмоций.* Этот принцип, опирающийся на факт сосуществования в речевой деятельности выражения и описания эмоций, реализуется в рассмотрении способов описания эмоций при обучении студентов выражению эмоций.

5. Принцип взаимосвязи вербальных и невербальных способов выражения эмоций. Указанный принцип реализуется в указании типичных невербальных способов выражения эмоций при обучении вербальному выражению эмоций.

Предлагаемая методика обучения выражению эмоций включает 4 основных этапа.

I. Ознакомительный этап.

Осуществляется ознакомление учащихся с типичными способами выражения эмоций. На этом этапе на основе приведенного выше каталога проводится презентация способов выражения эмоций.

II. Наблюдательный этап.

Наблюдательный этап, проводимый с целью выяснения адекватности понимания студентами высказываний, выражающих эмоции, предполагает использование упражнений, направленных на анализ и комментирование различных способов выражения эмоций. Студентам предлагаются задания:

– *Прочитайте диалог. Найдите способ выражения эмоции. Каким событиям радуются герои? (Чему герои удивляются, чем восхищаются или возмущаются);*

– *Просмотрите фрагмент фильма. Какие эмоции выражают герои? Какие языковые средства они используют?*

Диалоги предназначены для наблюдения и анализа употребления способов выражения эмоций в контексте определенных ситуаций.

III. Этап формирования умений выражать эмоции и реагировать на них.

На данном этапе осуществляется пошаговая отработка навыков употребления вводимых речевых образцов, выражающих эмоции в различных ситуациях общения. С этой целью используются языковые и условно-коммуникативные упражнения, например:

– *Поставьте слова в нужном порядке. Прочитайте выражение вслух. Следите за интонацией;*

– Составьте предложение из данных слов. Включите его в диалог. Выразите возмущение соответствующей интонацией: *Какой/пра2во/ты/себе/позволять/так/разговаривать/я?!;*

– Пронумеруйте данные фразы по степени интенсивности выражаемой эмоции. Составьте диалог с одним из приведенных способов. Выразите радость соответствующей интонацией»: *Я о2чень рад этому! Мне о2чень приятно. Ты себе даже не представля2ешь, ка5к я сча5слив! Я безу2мно рад! Я та5к сча5слив! У меня просто сло2в нет! О2! Здо2рово!;*

– Соедините части предложений. Прочитайте вслух:

1. О ² ! Я получил(а) ...	С ума ² ...
2. ... восто ⁵ рге от спектакля!	...ка ⁵ к здесь краси ⁵ во!
3. Я без ума ²несравне ² нное удовольствие!
4. Эта му ² зыка ...	Ты замеча ² тельно...
5. ...можно сойти!	Я в по ⁵ льном ...
6. Смотри ² ,завораживает меня!
7. ...выглядишь!	...от тебя!

– Сообщите информацию, которая могла бы вызвать следующие реакции (студентам дается ответная реплика, они должны дать первую реплику – выразить изучаемую эмоцию): 1. – –*Вот э5то но5вость!;* 2. – –*Невероя2тно!;* 3. – –*Когда4-а-а?;*

– Преобразуйте нейтральные оценочные предложения в эмоциональные, выражающие ваше восхищение. Следите за употреблением слов *какой*, *как* и интонацией. *Образец: 1. Она очень трудолюби1вая. – Кака5я она трудолюби5вая!;* 2. *Она очень трудолюби1ва. – Ка5к она трудолюби5ва!;*

– Преобразуйте нейтральные повествовательные предложения в эмоциональные, выражающие ваше восхищение. Имена собственные заменяйте личными местоимениями. Следите за интонацией. *Образец: Сергей очень хорошо плавает. – Ка5к он пла5вает!;*

– Назовите фразы, не выражающие эмоцию восхищения. Какие эмоции они выражают?: *Безу2мно красиво! Серье3зно? Про5сто изуми5тельно! Я от счастья но2г под собой не чувствую! Фанта2стика! Ты3? Глаза2м своим не верю! Я не нахожу себе ме2ста;*

– Составьте диалоги по следующей модели: сообщение о чем-то удивительном, необычном – реакция на это сообщение. *Образец: –Представляешь, Лена собирается заняться подводным плаванием! – Вот э⁵то да⁵! Кака⁵я она сме⁵лая!;*

– В ответ на приведенные ниже высказывания выразите удивление. Реплики-повторы произносите с ИК-3. Сопровождайте данные реплики выражениями: *Во⁵т это да⁵! Ну⁵ и ну⁵! Ничего² себе! Не мо⁵жет бы⁵ть! Серье³зно?!*

В систему работы рекомендуется включать и репликовые упражнения: студентам предлагается первая реплика, они должны отреагировать на услышанное: «Выразите удивление по поводу услышанного. Воспользуйтесь материалом для справок»: *Иван, представляешь, я сегодня нашел(нашла) на улице золотой браслет! – ...*

Даются ситуативные упражнения, выполняя которые, учащиеся эмоционально реагируют на предложенную ситуацию. Предлагается материал для справок: *Ваша подруга 2 раза была в Париже, но не поднималась на Эйфелеву башню. –*

IV. Этап развития умений выражения эмоций и реагирования на них.

На данном этапе обучения используются ролевые игры, например:

– Составьте диалоги согласно ситуации, заданной в Вашей ролевой карточке. Разыграйте сценки;

– Выберите карточку с названием ситуации и составьте по ним диалоги, выражая изучаемый вид эмоции.

– При участии в игре «Алло! Алло!» студенты по очереди «звонят» одному из товарищей группы и делятся своей эмоцией (в зависимости от вида изучаемой эмоции). Учащийся реагирует на услышанное.

– Участвуя в игре «Загадка», один из студентов выходит из класса, остальные придумывают ситуацию, в которой может быть выражена эмоция. Затем учащийся возвращается и пытается угадать задуманную ситуацию, отгадав, выражает эмоцию в рамках данной ситуации.

При обучении описанию эмоций выделяются те же четыре этапа.

I. Ознакомительный этап.

Осуществлялось ознакомление учащихся со способами описания эмоций, затем проводилась презентация способов описания эмоций.

II. Наблюдательный этап.

Наблюдательный этап, проводимый с целью выяснения адекватности понимания студентами высказываний, описывающих эмоции, предполагает использование упражнений, направленных на анализ и комментирование различных способов описания эмоций. Студентам предлагаются задания такого рода: «Прочитайте примеры из художественной литературы. Найдите способы описания эмоции. Каким событиям радуются герои? (Чему герои удивляются, чем восхищаются или возмущаются)». Примеры предназначены для наблюдения и анализа употребления способов описания эмоций в контексте определенных ситуаций.

III. Этап формирования умений описания эмоций.

На данном этапе осуществляется формирование навыков употребления вводимых речевых образцов, описывающих эмоции в различных ситуациях общения. С этой целью используются языковые упражнения:

– Опишите эмоцию человека, используйте материал для справок: *Она ... , когда услышала знакомый голос в трубке;*

– Из группы слов, описывающих эмоцию, удалите лишнее слово. Объясните свой выбор: *чудесный, изумительный, бесподобный, бодрый, божественный.*

IV. Этап развития умений описания эмоций.

На данном этапе обучения формируются речевые умения, демонстрирующие сознательное использование определенных способов описания эмоций. Для достижения поставленной цели студентам предлагаются задания типа: «Опишите радостную ситуацию, которая произошла в вашей жизни (ситуацию, в которой вы были удивлены чем-либо, восхищены, возмущены), и эмоции, которые вы при этом испытали».

Выполняя задания, направленные на закрепление способов выражения и описания эмоций, студенты работают:

1) с иллюстративным материалом. Им предлагаются задания:

– Посмотрите на фотографии. Представьте, что это вы. Выразите эмоцию. Скажите, какому событию вы радуетесь (чем восхищаетесь/возмущаетесь, чему удивляетесь);

– Посмотрите на фотографии. Представьте, что это вы. Составьте диалоги»;

– Посмотрите на фотографии. Опишите эмоцию радости (восхищения, удивления, возмущения) этих людей и скажите, почему они испытывают данную эмоцию.

2) с фрагментами художественных текстов. Задание: «Прочитайте диалоги из художественных текстов. Назовите способы выражения и описания эмоции радости (восхищения, удивления, возмущения). Найдите описание мимики и жестов».

Данная методика была проверена в ходе педагогического эксперимента.

Список литературы:

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т. А. и др. – М.; СПб «Златоуст», 1999. – 40 с.

2. Григорьева В.П. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В.П. Григорьева, И.А. Зимняя, В.А. Мерзлякова и др. – М., 1985. – 116с.

3. Додонов Б.И. Классификация эмоций при исследовании и эмоциональной направленности личности // Вопросы психологии. –1975. – № 6. – С. 21–33.

4. Изард К.Э. Психология эмоций. Перевод с английского – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.

5. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. М. Русский язык, 1986. – 154 с.

6. Коврижкина Д.Г. Обучение иностранных студентов выражению эмоций средствами русского языка (Продвинутый этап): Дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2015. – 241 с.

7. Леонтьев В.О. Классификация эмоций. – Одесса: Инновационно-ипотечный центр, 2002. – 84 с.

8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1991.

ГЛАВА V. ПЕРСОНАЛИИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ЕДИНИЦЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

В процессе формирования социокультурной компетенции иностранных учащихся выделяется особый аспект – формирование знаний о персоналиях, то есть известных представителях российской истории, науки, политики, культуры в широком смысле, знание о которых необходимо как для понимания русских текстов, так и для устного общения с носителями русского языка.

Проблеме персоналий посвящены отдельные работы исследователей в области методики обучения русскому языку как иностранному. Так, Е. М. Костомаров и В. Г. Верещагин формулируют основные критерии отбора социокультурных единиц, которые должны быть приняты во внимание при разработке критериев отбора персоналий [1]. Н. В. Мощинская подчеркивает большое практическое значение презентации персоналий в иностранной аудитории, разрабатывая подходы к отбору персоналий [8]. Е. Б. Рыкова детально рассматривает персоналии советской эпохи в контексте преподавания русского языка как иностранного [9]. Л. В. Московкин и Л. В. Сильвина ставят вопрос о значимости теоретической разработки проблемы персоналий как для преподавателей русского языка как иностранного, так и для авторов учебников. В целом исследователи называют персоналии значимым компонентом социокультурной компетенции, важным не только для построения коммуникации, но и для всестороннего развития учащихся, формирования у них интереса к русской культуре [7].

Обобщив идеи, высказанные в данных работах, отметим поставленные авторами методические проблемы:

- 1) проблема отбора персоналий,
- 2) проблема отбора информации о каждой персоналии,

3) проблема организации усвоения информации о персоналиях, включая презентацию этой информации в учебниках и в учебном процессе.

В рассмотренных работах предлагаются решения некоторых проблем, при этом многие принципиально важные вопросы остаются неизученными. Среди них проблема создания минимумов персоналий для иностранных студентов, проблема разработки требований к биографическим текстам и к другим носителям информации о персоналиях, проблема активизации процесса усвоения информации о персоналиях.

Персоналии в РКИ: почему мы их исследуем и для чего они нужны?

Определяя место персоналий в содержании обучения, которые современные лингводидакты разделяют на языковой, коммуникативный и социокультурный блоки [3], персоналии следует отнести к социокультурному блоку и рассматривать их как социокультурные единицы.

Наряду с другими социокультурными единицами, персоналии широко представлены в учебных материалах по РКИ. Анализ содержания учебников и практика преподавания русского языка как иностранного показывают, что в процессе обучения учащиеся постоянно сталкиваются с информацией о персоналиях, которая встречается в учебниках, как правило, в виде биографических текстов, кратких биографических справок, цитат, иллюстраций, упоминаний произведений известных авторов, элементов грамматических заданий, в топонимах, в текстах страноведческой тематики.

При этом в учебниках по русскому языку для иностранных учащихся количественный и качественный составы персоналий варьируются. Подобное варьирование свидетельствует о том, что отбор данных социокультурных единиц зависит от личных взглядов и предпочтений автора учебника, то есть носит субъективный, и часто произвольный характер.

В «Лингводидактической программе по русскому языку как иностранному» (РУДН, 2010 г.) в список тем общения включен пункт «Известные деятели науки и культуры России, родной страны», но конкретные имена не указаны [6].

В Программу образовательного стандарта элементарного и базового сертификационного уровня, лежащего в основе Российской государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку, вопросы о конкретных персоналиях так же не входят, однако большое количество заданий и тестов составлено на основе материалов об известных личностях. В Программу образовательного стандарта первого сертификационного уровня в число актуальных для данного уровня тем входит тема «Известные деятели науки и культуры России», однако конкретные персоналии не указаны. Данные факты были зафиксированы нами в результате мониторинга типовых тестов по русскому языку как иностранному для подготовки к экзаменам на сертификат о прохождении государственного тестирования по русскому языку, содержания образовательного стандарта и требований по русскому языку как иностранному уровней А-1, А-2, В-1 [10–12].

Таким образом, авторы учебных пособий по русскому языку для иностранцев, преподаватели русского как иностранного, методисты, составители тестов по русскому языку как иностранному различных сертификационных уровней постоянно обращаются к корпусу российских персоналий. Существенная разница в степени и характере представленности информации об известных личностях, а также её многообразие в курсе русского языка как иностранного объясняются отсутствием обязательных требований к ее содержанию и единых критериев отбора социокультурных единиц. При отсутствии таких требований и критериев отбора возникает риск вероятность переизбытка, недостатка или одностороннего характера представления социокультурной информации в учебных материалах. Научно обоснованный отбор социокультурных единиц позволил бы сбалансировать представление социокультурной информации в процессе обучения.

Кроме того, персоналии – это не только важный компонент знаний о стране изучаемого языка, необходимых для овладения социокультурной компетенцией, но и объекты, заключающие в себе серьезный личностный потенциал. Следует согласиться с Г. Г. Хазагеровым, который справедливо отмечает одно

из фундаментальных свойств персоналии – способность быть соотнесенными с нашей собственной личностью, становиться образцом для моделирования собственного поведения в этом мире [13].

Изучая биографии известных ученых, студенты не только узнают информацию о наших выдающихся соотечественниках, но и находят в известной личности образец для воспитания лучших профессиональных качеств, а также изучают лексику будущей специальности. Изучение биографий известных представителей той или иной профессии важно для обучения будущих специалистов как в образовательных, так и в нравственно-воспитательных целях. Тематические занятия на основе биографических материалов способствуют созданию правильного образа профессионала, на который можно ориентироваться. В этом нам видится не только познавательный аспект, но и важный воспитательный момент, которому редко придается значение при работе со взрослой аудиторией.

Анализ контингента учащихся является одним из важнейших показателей, на основе которого формулируются методические принципы обучения РКИ (принцип доступности, посильности, учета возрастных и образовательных особенностей учащихся, языковой подготовки, адаптационных процессов, мотивации, учета родного языка и культуры), а также производится выбор содержания обучения [3]. Следует отметить, что самый многочисленный контингент иностранных студентов, обучающихся на подготовительных факультетах российских вузов, относится к нефилологическому профилю и имеет свои специфические особенности, которые важно учитывать при отборе учебного материала, в том числе персоналий. Как правило, такие студенты имеют весьма скудные знания о России вообще и о российских персоналиях в частности. На практике зачастую возникает необходимость формировать такие знания с нуля.

Кроме этого, следует учитывать такие факторы, как нулевой начальный уровень владения русским языком, юный возраст обучающихся, принадлежность к аутентичной не европейской культуре (большая часть студентов – выходцы из стран Азии, Африки, Ближнего Востока), приоритет в сфере профес-

сиональных интересов (относится к негуманитарным областям), возможный дефицит начитанности и общей эрудиции, стресс в связи с изучением объективно сложного русского языка и одновременной адаптацией в новой социально-бытовой среде, а также ограниченность периода обучения на подготовительном факультете (1 учебный год). Перечисленные факторы подводят к осознанию проблемы, содержание которой отражается в ряде вопросов: как научить таких учащихся персоналиям? Каким персоналиям и в каком объеме? Нужны ли иностранцу-нефилологу эти знания и для чего?

Относительно последнего вопроса считаем уместным выдвинуть следующий тезис: знания персоналий нужны всем иностранцам, изучающим русский язык, в особенности тем, кто в дальнейшем планирует обучение в российском вузе. Указанные знания необходимы для получения общего представления о российской культуре, о ее значимости в мире, для расширения общего кругозора и повышения уровня эрудиции, для интеллектуального и культурного роста, для формирования чувства гордости за возможность получить образование в великой стране – России, в истории которой оставили след множество выдающихся личностей. Согласимся с точкой зрения Л. В. Московкина: «Усвоенная в процессе обучения русскому языку информация о персоналиях становится важным компонентом формирующейся у иностранных учащихся системы знаний о России (социокультурной компетенции), что важно и для обеспечения коммуникации, и для интеллектуального, эмоционального и нравственного развития учащихся и для формирования у них интереса к русскому языку и российской культуре» [7].

В результате анализа исходных данных обозначенной проблемы формирования знаний в области персоналий у иностранных учащихся ее решение нам видится в применении принципа минимизации при отборе учебного материала, т. е. корпус персоналий должен быть очень небольшим и строго отобранным. Необходимо создать обязательный минимум персоналий по аналогии с существующими лексическими и грамматическими минимумами. Как мы уже отмечали, в научно-методической литературе критерии отбора пока не сформулированы, это является предметом отдельной части нашего исследования.

Необходимо также отметить следующее: в связи с тем, что словари иностранных слов определяют термин «персоналия» как «биографическая статья в научной или научно-популярной справочной литературе» [5, с. 248], «статья в словаре, энциклопедии или справочнике, содержащая сведения о каком-л. известном лице» [2, с. 327]), уточнение понятия персоналии в методике преподавания русского языка как иностранного – одна из задач, которая также требует решения.

Персоналия – что это?

Обратимся к вопросу определения термина «персоналия». В методике преподавания русского языка как иностранного под персоналиями понимаются известные деятели истории, культуры, науки, политики и др., знание о которых необходимо учащимся как для понимания русских текстов, так и для устного общения с носителями русского языка, т. е. для формирования социокультурной компетенции. Однако фиксация персоналии в том значении, в каком она понимается в методике, в терминологических словарях нами не обнаружена (см. выше). В научно-методической литературе вопрос дефиниции понятия персоналии до сих пор не был исследован.

Мы проанализировали функционирование понятия «персоналия» в современном языке с целью уточнить его значение и содержание, сформулировать определение данного понятия как термина в методике преподавания иностранных языков, в том числе установить его взаимосвязь с понятиями «персонаж», «антропоним», «прецедентное имя». В нашем исследовании мы обращались к анализу медиа-дискурса по материалам Национального корпуса русского языка, к анализу словарных дефиниций, к анализу современных публикаций по школьной истории и педагогике, научно-популярной, справочной, учебной и научно-методической литературе. По результатам исследования мы пришли к выводам, которые приводим ниже.

Особенности использования лексемы «персоналия» в научных публикациях последних лет наряду с частотой ее употребления в современном медиа-

дискурсе, а также отсутствие данного понятия во многих толковых и энциклопедических словарях, свидетельствует об относительно недавнем вхождении в узус слова «персоналия», причем именно в значении «известная личность».

Нами была установлена взаимосвязь между методическим понятием «персоналия» и понятиями «персонаж», «антропоним», «прецедентное имя». К персоналиям в методике относятся реально существующие или существовавшие люди и не относятся литературные и фольклорные персонажи, которые не являются реальными людьми. Персоналии выражаются антропонимами, однако не все антропонимы обозначают персоналии. Важными принципами выбора антропонима для обозначения персоналии в учебном процессе является следование русской номинативной традиции и принцип частотности. Персоналии могут обозначаться прецедентными именами, но не все прецедентные имена соотносятся с персоналиями в методическом понимании.

На основании результатов проведенного исследования мы пришли к выводу, что персоналия в методике – это комплексное понятие, в которое входит три составляющие:

- а) методическая (это социокультурная единица содержания обучения)
- б) лингвистическая (выражается антропонимом)
- в) культурологическая (обозначает известного представителя культуры изучаемого языка).

В итоге мы сформулировали следующее определение персоналии как термина в методике преподавания иностранных языков: *«Персоналия – это социокультурная единица содержания обучения, обозначающая реального человека, известного представителя культуры страны изучаемого языка».*

Сколько персоналий в учебниках РКИ?

Для отбора в обязательные минимумы персоналий нами было решено исследовать количественный и качественный состав корпуса персоналий на материале учебников по русскому языку как иностранному, используемых на начальном этапе обучения. По мнению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, частотный критерий и выделение ядра, включающего наиболее частотные элементы,

при отборе социокультурных единиц помогают определить единицы облигаторного корпуса [1]. Таким образом, выявление ядра, включающего наиболее частотные персоналии, может послужить опорой для формирования обязательного минимума персоналий в курсе русского языка как иностранного.

Итак, целью исследования было выяснить состав персоналий в современных учебниках русского языка как иностранного для начального этапа обучения, установить их частотность и выявить состав инвариантного ядра, элементы которого входят во все учебники.

Материалом исследования послужили 20 наиболее известных в настоящее время учебников общего практического курса русского языка как иностранного (начальный этап обучения), имеющих в свободном доступе (книжные магазины, специализированные магазины, библиотеки в Санкт-Петербурге, а также Интернет). Все учебники имеют общую целевую аудиторию – рассчитаны на взрослых иностранных студентов, изучающих русский язык с нуля. Отбор элементов выборки по заданным характеристикам и большое количество элементов выборки позволяют судить о ее достаточной репрезентативности [4].

В ходе исследования было установлено, что в 20-ти различных учебниках по РКИ в общей сложности упомянуто 267 российских персоналий. Общее количество упоминаний 267 персоналий в 20-ти учебниках – 1033 раза, т. е. многие персоналии встречаются неоднократно. 189 персоналий вошли только в один учебник, а 130 персоналий упомянуты однократно. Полученные данные позволяют сделать вывод об избыточности и, следовательно, методической нецелесообразности включения такого большого количества единиц в учебные материалы, особенно при однократном упоминании.

Количество персоналий распределено по учебникам неравномерно: некоторые учебники включают большое количество персоналий, например, *«Русский язык. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов»* включает 88 персоналий, *«Дорога в Россию 1,2»* р – 75, *«Русский сезон. Элементарный уровень»* – 60, некоторые не используют совсем (например, *«Русский*

язык: 5 элементов, А-1») или используют минимально как, например, «Приглашение в Россию 1. Пропущенный урок» – 3, «Матрешка» – 3, «Жили-были» – 2.

В каждом учебнике русского языка представлен свой специфический набор персоналий. Некоторые персоналии отмечены в одних учебниках и не зафиксированы в других.

Мы обнаружили, что не имеется ни одной персоналии, включенной во все 100 % учебников, следовательно, предположение о существовании инвариантного ядра, элементы которого входили бы во все источники, не подтвердилось. Например, даже персоналия, включенная в абсолютное большинство учебников (*Пушкин*), встречается в 16 учебниках из 20, то есть всего в 80 %. Следует ещё раз отметить, что распределение количества персоналий по источникам крайне неравномерно. Так, 86 % персоналий (229 единиц) включены лишь в 1–2 источника, а группа персоналий, вошедших в арифметическое большинство (больше 10) учебников, составляет всего 2 % – 6 единиц: *Пушкин, Чайковский, Чехов, Толстой, Петр I, Ломоносов*.

Очевидно, что частотность персоналий также варьируется: например, *Пушкин* упомянут в исследованных источниках 125 раз, а 130 персоналий упомянуты однократно.

Таким образом, мы имеем дело с двумя показателями – фактом включения и частотностью. В результате совмещения этих показателей мы получили группу из 19 персоналий: *Пушкин, Чайковский, Чехов, Толстой, Петр I, Ломоносов, Гагарин, Ахматова, Лермонтов, Достоевский, Тургенев, Екатерина II, Маяковский, Репин, Булгаков, Ю. Долгорукий, Ленин, Павлов, Менделеев*. Таким образом, применение выделенных нами параметров позволило сформировать общее ядро, состоящее из этих 19 персоналий (см. схема ниже). В центре ядра находятся 6 персоналий, входящие в арифметическое большинство учебников; на периферии расположены 13 персоналий, входящие в условное большинство (мы определили его как 5) источников, в совокупности мы получили «ядро наиболее частотных персоналий» (см. рис. 1).



Рис. 1. Ядро наиболее частотных персоналий

Очевидно, что выделенное ядро целесообразно учитывать при составлении минимума персоналий, однако необходимо привлечение дополнительных статистических и иных данных. Кроме того, мы считаем, что для оптимизации усвоения социокультурной информации полезно минимизировать общее количество представляемых персоналий, увеличив количество предъявлений, таким образом улучшив качество их запоминания.

Методическая классификация персоналий

Персоналии являются единицами содержания обучения русскому языку как иностранному и поэтому должны изучаться методистами. Рассмотрим персоналии как элементы системы единиц обучения (учебная персоносфера).

Их общее описание требует системного подхода к их анализу – рассмотрения персоналий как компонентов некоторой системы более высокого уровня (содержания обучения) и как некоторой самостоятельной системы (учебной персоносферы).

Чтобы в общих чертах описать систему персоналий для включения в учебные материалы по русскому языку как иностранному, необходимо было опираться на некоторый корпус единиц, в котором получают отражение основные группы, виды или классы персоналий. Для создания такого корпуса нами были проанализированы 20 наиболее известных в настоящее время учебников русского языка для начального этапа обучения: «Дорога в Россию», «Прогресс»,

«Русский язык: Первые шаги», «Русский язык: Для иностранных студентов подготовительных факультетов», «Живем и учимся в России» и др. При их анализе использовался метод сплошной выборки персоналий. В результате был составлен корпус, состоящий из 267 единиц, который в дальнейшем стал материалом для анализа и систематизации. В результате исследования была создана методическая классификация персоналий как единиц содержания обучения.

Как самостоятельная система единиц учебной персониферы персоналии были разделены нами на три группы – **универсальные, профильные и локально-тематические персоналии**. Универсальные персоналии предназначены для изучения всеми студентами-иностранцами, группы профильных персоналий устанавливаются в соответствии с профилем профессиональной подготовки студентов. Каждая из этих двух групп включает тематические подгруппы. Так, например, универсальные персоналии можно разделить на группы «история, политика», «наука», «космос», «музыка», «изобразительное искусство», «литература», «спорт», «кино, театр, ТВ», «разные» и т. д., профильные персоналии разделяются на тематические группы в соответствии с профилем обучения студентов: музыка, химия, медицина, инженерное дело и т. д.). Содержание каждой тематической подгруппы в свою очередь разделяется на две части – обязательные и факультативные персоналии. Локально-тематические персоналии представляют собой особую группу, предназначенную для изучения студентами в зависимости от культурных и исторических особенностей конкретного места учебы. Содержание этой группы так же разделяется на две части – обязательную и факультативную. Проведенная таким образом систематизация данных единиц обучения является необходимым условием их дальнейшего методического исследования, главным образом – проведения их отбора, распределения по этапам обучения, разработки приемов организации их усвоения.

По результатам проведенных исследований мы пришли к следующим выводам. Ситуацию, сложившуюся в методике преподавания русского языка как иностранного в отношении персоналий, можно назвать парадоксальной. С одной стороны, персоналии как элементы социокультурной картины мира на русском

языке стали неотъемлемой и органичной частью курса русского языка как иностранного, т. е. представляют собой социокультурные единицы содержания обучения. С другой стороны, существует обозначенная, но практически не исследованная проблема формирования знаний иностранных учащихся в области персоналий, в связи с чем возникает настоятельная потребность в изучении, систематизации и методической разработке данной темы, благодаря чему исследование в указанной области приобретает особую актуальность для методики преподавания РКИ.

В ходе исследования мы определили проблематику персоналий как единиц содержания обучения в курсе русского языка как иностранного.

На основе анализа контингента учащихся, специфики нефилологического профиля, а также представленности социокультурной информации в учебниках нами сделан вывод о необходимости создания рекомендуемых минимумов персоналий и, следовательно, о необходимости их научно обоснованного отбора, где ключевую роль мы отводим методическому принципу минимизации учебного материала.

В результате анализа функционирования термина «персоналия» в современном медиа- и научно-методическом дискурсе нами предложено определение персоналии в методике преподавания иностранных языков.

На основе проведенного лингвостатистического анализа представленности персоналий в учебниках по РКИ нами выделены наиболее частотные персоналии и представлена методическая классификация персоналий.

Результаты проделанной работы восполняют некоторые лакуны в научно-методической литературе и вносят вклад в научную разработку вопросов социокультурных единиц содержания обучения. В то же время отдельные принципиально важные вопросы еще требуют решения, например, создание рекомендуемых минимумов персоналий, разработка критериев их отбора, организации усвоения информации о персоналиях, включая презентацию этой информации в учебниках и в учебном процессе.

В заключение следует отметить, что проведенные нами исследования являются частью крупного исследования по проблеме персоналий в аспекте формирования социокультурной компетенции иностранных учащихся.

Список литературы:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. Яз., 1990. – 246 с.
2. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов и понятий. Изд. 6-е, испр. и доп. – Назрань: Пилигрим, 2016. – С. 327.
3. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб: Златоуст, 2006. – 271 с.
4. Комарова З.И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике. – Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2012. –818 с.
5. Крысин Л.П. Современный словарь иностранных слов. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2017.
6. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. [Текст]: учебное пособие. – М.: РУДН, 2010, –181 с.
7. Московкин Л.В., Сильвина Л.В. Персоналии в обучении русскому языку как иностранному: Ф.М. Достоевский // Научный результат. Серия «Педагогика и психология образования». 2016. № 3(9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalii-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-f-m-dostoevskiy> (дата обращения: 20.06.2019).
8. Мощинская Н.В. Принципы отбора и презентации персоналий в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. Электронное научное издание. М.: Институт языкознания РАН, 2011. Вып. 3. – 15 с. URL:

http://www.ilingran.ru/library/sborniki/for_lang/2011_03/17.pdf. 22 (дата обращения: 21.03.2018).

9. Рыкова Е.Б. Формирование страноведческой компетенции иностранных студентов при обучении русскому языку на материале реалий советской эпохи: автореф. дис....канд. пед. наук. 13.00.02. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 23 с.

10. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / В.Е. Антонова и др. – 2-е издание – М.: ЦМО МГУ; СПб.: Златоуст, 2007. – 48 с.

11. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / В.Е. Антонова и др. – 3-е издание – М.: ЦМО МГУ; СПб.: Златоуст, 2008. – 44 с.

12. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андриюшина и др. [Электронный ресурс]: электронный аналог печатного издания – 2-е издание – М. – СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с. – URL: <http://www.zlat.spb.ru>. (Дата обращения: 03.07.2019).

13. Хазагеров Г.Г. Персоносфера русской культуры // Новый мир. 2002. №1. URL: http://magazines.russ.ru/novy_i_mi/2002/1/hazag.html (Дата обращения: 03.07.2019).

ГЛАВА VI. ПОЧЕМУ ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НЕОБХОДИМО ВКЛЮЧАТЬ В ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ?

Большинство специалистов в области лингвострановедения считает, что при обучении иностранных граждан в условиях языковой среды необходимо знакомить их с лингвокраеведческим потенциалом данной среды, то есть с региональными особенностями исторического и культурного плана: «Краеведение является частью страноведения и суммирует знания, касающиеся определенного региона» [4, с. 43–44]. Постижение иностранными учащимися окружающей среды и русской культуры в том числе на примере места проживания является важным условием получения высшего образования в вузах России. В частности, в учебный процесс включаются распространенные краеведческие сведения, а также регионально-маркированные лексические единицы, отражающие общедоступные сведения жителям определённой части страны. Лингвокраеведение обнаруживает как региональные языковые особенности, так и территориальные формы русской культуры, обусловленные внеязыковой действительности: «Иностранные студенты, обучаясь в определенном регионе, городе России, культуру нашей страны познают именно через этот регион как часть России» [9, с. 452].

По мнению Г. О. Некипеловой, лингвокраеведением называется «ознакомление иностранных учащихся с особенностями природы, населения, традициями, историей и культурой какой-то отдельной части страны, населенного пункта в процессе изучения русского языка с целью формирования коммуникативных умений и лингвокраеведческой компетенции обучаемых» [9, с. 12]. Поскольку сведения о регионально-культурных особенностях представляют собой особый круг знаний можно говорить о выделении лингвокраеведческого подхода, который существует в рамках лингвострановедческого подхода. В соответствии с

лингвокраеведческим подходом учёт лингвокраеведческих особенностей, выраженных в языке, в частности в лексемах с регионально-культурной семантикой способствует повышению эффективности изучения русского языка иностранными учащимися, поскольку «позволяет не только удовлетворять коммуникативные и познавательные потребности и интересы студентов, но и формировать в их сознании образ нового общества с помощью привлечения доказательных, убедительных фактов и примеров из непосредственно окружающей действительности» [1, с. 118]. Регулярное и целенаправленное включение регионального языкового материала в обучении русскому языку иностранцев поддерживает естественный культурный фон, оказывает управляемое влияние языковой среды на субъектов учебного процесса.

Несмотря на необходимость учёта лингвокраеведческого потенциала языковой среды в процессе преподавания русского языка как иностранного данная проблематика мало изучена в методическом плане. Во многих российских городах, в которых иностранные учащиеся получают высшее образование на русском языке, разработаны лингвокраеведческие пособия. Они способствуют решению некоторых актуальных проблем, относящихся к лингвокраеведению, однако в них отсутствует последовательная и методически обоснованная работа с регионально-маркированной лексикой. К тому же довольно редко присутствуют упражнения, формирующие речевые навыки и умения на регионально-культурном материале.

Таким образом, можно выделить некоторые теоретические и практические вопросы, которые необходимо исследовать в рамках лингвокраеведческого подхода: характеристика научной базы формирования лингвокраеведческой компетенции; корректировка терминологии; изложение лингвистических и внеязыковых факторов, отражающих региональные фоновые знания; поиск и систематизация лингвокраеведческого материала по регионам России; отбор и описание регионально-маркированных лексем; разработка лингвокраеведческих минимумов для разных этапов обучения русскому языку как иностранному; выявление эффективных способов и приёмов преподавания русского языка иностранцам на

лингвокраеведческом материале; использование компьютерных технологий при включении лингвокраеведческого материала в учебный процесс; подготовка лингвокраеведческих учебных пособий и словарей.

В наши дни большое количество иностранцев стремится получить высшее образование в Санкт-Петербурге, что объясняется особой ролью города в истории и культуре России. «Северная Венеция», «Северная Пальмира», «музей под открытым небом», «культурная столица», «город трех революций», «окно в Европу», «северная столица», «парадиз» – уже данных наименований Санкт-Петербурга достаточно для понимания уникального историко-культурного потенциала города. Следовательно, территориально-культурные особенности, аккумулярованные в регионально-маркированных лексемах, являются важным компонентом содержания обучения иностранцев в Петербурге, особенно на этапе предвузовской подготовки. Данный факт объясняется особенностями начального этапа обучения (целями и задачами) и специфическими чертами иностранных студентов, в частности: осуществление коммуникации согласно неязыковым целям в учебной и социокультурной сферах, адаптация к обучению в новой языковой среде.

Что такое лингвокраеведческая компетенция и как она соотносится с коммуникативной компетенцией?

Конечным результатом обучения русскому языку иностранных учащихся признается коммуникативная компетенция, значимым элементом которой является культурный компонент. При лингвокраеведческом подходе данным компонентом может стать в том числе лингвокраеведческая компетенция, то есть «система знаний о локальной культуре, извлеченных из языковых единиц, обладающих регионально-культурной коннотацией, и усвоенных иностранными учащимися в процессе и благодаря изучению русского языка в языковой среде, а также совокупность лингвокраеведческих умений, позволяющих осуществлять речевую деятельность на русском языке применительно к культурному пространству края, региона, города» [9, с. 12]. В лингвокраеведческой компетенции содержатся

следующие компоненты: регионально-культурная фоновая информация, отраженная в регионально-маркированных лексемах, и лингвокраеведческие навыки и умения.

Основу лингвокраеведческой компетенции составляют регионально-культурные фоновые сведения – сумма знаний о локальной культуре, извлеченных из языковых единиц, обладающих регионально-культурной коннотацией и усвоенных иностранными учащимися в процессе и благодаря изучению русского языка в языковой среде. Владение общей информацией об окружающей среде может стать главным условием для успешной коммуникации, если коммуниканты относятся к разным лингвокультурам. Поскольку иностранные учащиеся не обладают данными знаниями, они не в состоянии участвовать в межкультурном общении. Таким образом, ознакомление с региональными фоновыми знаниями становится актуальной задачей преподавания русского языка как иностранного. В. П. Фурманова описывает типы фоновых сведений, с которыми требуется ознакомить субъектов педагогической деятельности: историко-культурный фон (информация об историко-культурном развитии общества), социокультурный фон (социальные характеристики участников общения), этнокультурный фон (данные о традициях и обычаях, быте, национальном характере и психологических особенностях представителей лингвокультурной общности), семиотический фон (символы, условные знаки и обозначения, внеязыковые факторы) [13, с. 68–76]. Описанные виды фоновой информации актуальны и в региональном ключе.

Основным способом знакомства иностранных учащихся с регионально-культурной информацией служит включение в учебный процесс регионально-маркированных лексических единиц. Данные лексемы представляют собой главный источник лингвокраеведческой информации, поскольку содержат знания носителей языка, которые живут в определенной местности. Знание данных лексических единиц способствует эффективному пониманию участников коммуникации в рамках межкультурного общения.

В связи с тем, что каждая компетенция помимо знаний включает в себя практическое владение языком, лингвокраеведческие навыки и умения представляют собой третий элемент лингвокраеведческой компетенции. Они реализуются в способности использовать усвоенные знания и изученные лексические единицы в коммуникативной деятельности в разных условиях межкультурного взаимодействия. Стоит отметить, что лингвокраеведческие навыки предполагают осуществление автоматизированных речевых операций, в то время как лингвокраеведческие умения способствуют применению полученных знаний и навыков во время собственных речевых действий. Следовательно, с помощью лингвокраеведческих навыков и умений иностранные учащиеся могут вычленивать во фразах и текстах лексемы с регионально-культурной семантикой, понимают парадигматические, синтагматические и ассоциативные связи данных лексем, способны использовать их со всех видов речевой деятельности, что в совокупности приводит к успешной коммуникации в рамках социокультурного пространства региона проживания.

Проблема формирования лингвокраеведческой компетенции требует дальнейшего методического исследования, в частности важно охарактеризовать фоновые знания в рамках разных регионов страны, выявить принципы и критерии отбора лексем с регионально-культурным фоном, разработать способы формирования и совершенствования лингвокраеведческих навыков и умений, описать виды контроля, распределить лингвокраеведческий материал по уровням владения русским языком, подготовить лингвокраеведческие учебные пособия и словари для различных уровней владения языком.

В процессе довузовского обучения иностранных граждан изучение лексики осуществляется на основе языковых минимумов, так как студенты усваивают ядро русского языка, а углубление знаний языка и развитие коммуникативных навыков и умений происходит на 1–6 курсах вуза. Однако в регламентирующих документах [7; 8; 10] отсутствуют лингвострановедческий и лингвокраеведческий минимумы, поскольку они определяют региональную часть образовательных программ и лексических минимумов.

Анализ коммуникативного минимума, включенного в образовательные программы по русскому языку как иностранному [8; 10] позволил выделить актуальные ситуации и темы общения в рамках лингвокраеведческого подхода:

– *ситуации общения*: на улицах города, в транспорте, в кафе, в ресторане, в банке, в театре, в музее, на экскурсии, в библиотеке, в аптеке, в магазине, на рынке, в аэропорту, на вокзале;

– *темы общения*: учеба, система образования, университеты в России; свободное время и отдых, интересы и увлечения, спорт, путешествие; город; известные деятели науки и культуры России; природа, экология.

Разумеется, наиболее важна *тема «Город»*. В ходе её изучения рассматриваются следующие вопросы: географическое положение города; окружающая природа: реки, горы, озера и др.; население города; основные виды занятий населения; история города: основание, связи с историческими событиями; основные исторические и культурные памятники; исторический центр города и современные районы; наиболее интересные места, посещаемые туристами; экономика города: заводы, фабрики, банки, компании и т. д.; основные проблемы города: стоимость жизни, проблемы жилья, экологии, транспорта; центры образования, культуры, науки, здравоохранения [8, с. 16].

Как мы видим, иностранным учащимся, которые учатся на программе довузовской подготовки в петербургских вузах, необходимо познакомиться с географическим расположением, водными объектами, климатом и экологической обстановкой, пригородами, основными событиями истории Петербурга в контексте исторического развития страны, важными датами и праздниками, городскими традициями, особенностями местного населения, достопримечательностями города, объектами культуры и досуга, религиозными объектами, магазинами и торговыми центрами, университетами и научными центрами, библиотеками, объектами здравоохранения, центрами национальной культуры и консульствами,

транспортной инфраструктурой, а также известными деятелями истории, политики, культуры, науки, спорта, жившими в Петербурге и внесшими большой вклад в русскую и мировую культуру.

Описанный коммуникативный минимум доказывает необходимость включения лингвокраеведческого материала в учебный процесс, а также может служить ориентиром при подготовке средств обучения в рамках лингвокраеведческого подхода. Однако актуальной проблемой является выделение и описание регионально-маркированной лексики, формирующей историко-культурное облик Санкт-Петербурга, на основании указанной выше тематики.

**Какие лексические единицы составляют
лингвокраеведческий минимум, отражающий особенности
историко-культурного образа Петербурга?**

При лингвокраеведческом подходе в курс русского языка на этапе довузовской подготовки следует включить лингвокраеведческий минимум, то есть «совокупность наиболее употребительных, обладающих лингвокраеведческой и коммуникативной ценностью лексических единиц, отобранных в учебных целях в соответствии с уровнем владения русским языком как иностранным». Данные лексемы составляют ограниченную функциональную систему, которая описывает регионально-культурные особенности, и формируют лингвокраеведческую компетенцию.

Ранее мы отмечали, что лингвострановедческие и лингвокраеведческие минимумы в силу региональной специфики не представлены в лексических минимумах и образовательных программах [8; 180 и др.]. Тем не менее в образовательной программе для подготовительных факультетов вузов СССР [11], содержится «Список слов и словосочетаний с национально-культурным компонентом семантики». Данный список включает небольшое количество лексем, характеризующих исторические и культурные специфические черты Ленинграда: топонимы (*Балтийское море, Зимний дворец, крейсер «Аврора», Петроград, Петропавловский остров, Смольный*), хрононимы (*Великая Октябрьская социалистическая революция, Октябрьское вооруженное восстание, Великая Отечественная война*

(1941–1945), фоновые слова (*большевик, царь*), эргонимы (*Временное правительство в России*). В данном списке также содержится большой объем фоновой лексики, которая отражает городские реалии. Приведём некоторые примеры: *столица, город-герой, город-миллионер, культурный центр, область, район, проспект, площадь, городское население, архитектура, достопримечательность, исторический памятник, мемориал, памятник, скульптура, музей, литературный музей, театр, цирк, кинотеатр, клуб, концертный зал, киностудия, парк, бассейн, Дворец спорта, стадион, библиотека, учебные заведения, консерватория, больница, поликлиника, аптека, продовольственные магазины, торговый центр, гостиница, кафе, ресторан, завод, фабрика, городской транспорт, аэропорт, вокзал, телевидение, радио, почта; артист, писатель, поэт, композитор, скульптор, художник* [11, с. 74]. В учебный процесс указанные лексемы рекомендуется вводить на конкретных примерах ономастики.

Анализ словарей учебных пособий по русскому языку для иностранных студентов выявил немногочисленные примеры включения лексики с регионально-культурной коннотацией. Например, в словарь «Лексическая основа русского языка» входит группа слов, отражающая петербургские реалии: *Ленинградский – Петербург, Петроград, Ленинград, Петр Первый, колыбель революции, блокада, Дорога жизни, Пискаревское кладбище, Эрмитаж, Русский музей, белые ночи, «Медный всадник»* [6, с. 808]. В учебном пособии «Живем и учимся в России» под ред. Т. И. Капитоновой содержится словник лингвокраеведческих единиц: *город Петербург, река Нева, Ладожское озеро, Балтийское море, Финский залив, Васильевский остров, Невский проспект, Зимний дворец, Дворцовая площадь, Университетская набережная, площадь Искусств, Петропавловская крепость, Адмиралтейство, Летний сад, Исаакиевский собор, Казанский собор, Дума, Дом книги, река Мойка, музей-квартира А.С. Пушкина, Исаакиевский собор, Аничков мост, площадь Александра Невского, Александро-Невская лавра, площадь Восстания, Кунсткамера, Медный всадник, Пискаревское мемориальное кладбище, Русский музей, Эрмитаж, Ленинград – город-герой, блокада Ленинграда, «Дорога жизни», Великая Отечественная война* [5, с. 95].

Все проанализированные нами списки лексических единиц, отражающих петербургские регионально-культурные особенности, в разной степени ограничены. В частности, отсутствуют имена выдающихся деятелей культуры и науки, названия театров, учебных заведений, спортивных объектов, организаций досуга, пригородов, иновещеских храмов и др.

Целью нашего исследования являлось формирование лингвокраеведческого минимума для иностранных студентов петербургских вузов, которые изучают русский язык на программе предвузовской подготовки. Объектом исследования стал петербургский лингвокраеведческий материал. В качестве источников использовались учебники и учебные пособия по русскому языку для иностранных учащихся, лингвострановедческие словари, данные Интернета, СМИ, результаты анкетирования студентов.

Перечислим принципы и критерии отбора, которые мы использовали при составлении лингвокраеведческого минимума: лингвокраеведческая ценность, коммуникативная значимость, содержательная системность, методические принципы (соответствие уровню владения языком, этапу и программе обучения); критерии частотности, актуальности, облигаторности, наличия в учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному, лексикографическая изученность, учет знаний и потребностей иностранных учащихся [3, с. 70–88].

В результате был создан лингвокраеведческий минимум из 207 языковых единиц:

- **фоновые слова и выражения:** наименования города (*город-герой, окно в Европу, Северная Венеция, город трех революций, музей под открытым небом, культурная столица, Питер, северная столица*), а также *белые ночи, городские праздники, губернатор, императоры, климат, консульства, мосты, метро, острова, символы, районы города, транспорт, телевидение, сотовые операторы;*
- **наименования дат** (*27 мая 1703 года, 1825 год, 1905 год, февраль 1917 года, октябрь 1917 года, 1941–1945 годы, 1941–1944 годы*);

- **хрононимы** (*Северная война, Отечественная война 1812 года, восстание декабристов, революция 1905 года, Февральская революция, Октябрьская революция, Великая Отечественная война, блокада Ленинграда*);
- **эргонимы** (*декабристы, «Зенит»*);
- **топонимы**: наименования города и области (*Ленинградская область, Ленинград, Петроград, Санкт-Петербург*), транспортные объекты (*Балтийский вокзал, Витебский вокзал, Ладожский вокзал, Московский вокзал, Пулково, Финляндский вокзал*), водные объекты (*Балтийское море, Ладожское озеро, Нева, канал Грибоедова, Мойка, Фонтанка*), острова (*Васильевский остров, Заячий остров*), мосты (*Аничков мост, Дворцовый мост*), улицы, проспекты, площади (*площадь Восстания, Дворцовая площадь, Исаакиевская площадь, площадь Искусств, Марсово поле, Невский проспект, площадь Победы, Сенатская площадь, Стрелка Васильевского острова, Университетская набережная, Дорога жизни*), достопримечательности (*Адмиралтейство, Биржа, Главный штаб, Зимний дворец, Инженерный замок, Маринский дворец, Петропавловская крепость, Смольный дворец*), музеи (*Корабль «Аврора», домик Петра I, музей-квартира Ф. М. Достоевского, Кунсткамера, Пискаревское кладбище, музей-квартира А. С. Пушкина, Русский музей, Эрмитаж, Этнографический музей*), театры и концертные залы (*Александринский театр, Маринский театр, Филармония имени Д. Д. Шостаковича*), храмы и соборы (*Алекса́ндро-Невская лавра, Исаакиевский собор, Казанский собор, Спас-на-крови, Петропавловский собор, Смольный собор*), иноверческие храмы (*Армянская церковь св. Екатерины, Буддийский храм, Костел св. Екатерины, Лютеранская церковь св. Петра, Мечеть, Синагога, Финская церковь св. Марии, Шведская церковь св. Екатерины*), памятники (*Александровская колонна, Зеленый пояс славы, Медный всадник, Ростральные колонны*); парки (*Летний сад*), учебные заведения (*Академия Художеств, Консерватория имени Н. А. Римского-Корсакова, Политехнический университет, Санкт-Петербургский государственный университет, Горный институт, Ле-*

нинградский электротехнический институт, Медицинская академия, Медицинский университет, Педагогический университет, Технологический институт); библиотеки (Российская национальная библиотека), магазины (Гостиный двор, Дом книги, Мега), объекты развлечения (Аквапарк «Вотервиль», Диво-остров, Ленинградский зоопарк, Петербургский океанариум, Санкт-Петербургский государственный цирк), спортивные объекты (Ледовый дворец, стадион «Петровский», Юбилейный), иные (Ленфильм), пригороды (Гатчина, Кронштадт, Ломоносов, Павловск, Петергоф, Пушкин, Стрельна);

– **антропонимы:** императорская семья (Александр I, Александр II, Екатерина II, Елизавета Петровна, Николай I, Николай II, Павел I, Петр I), политические деятели (Александр Невский, В. И. Ленин, Д. А. Медведев, В. В. Путин), военачальники (М. И. Кутузов, А. В. Суворов), архитекторы и скульпторы (А. Н. Воронихин, А. Д. Захаров, Д. Кваренги, П. К. Клодт, Ф. Б. Растрелли, К. И. Росси, О. Монферран, Д. Трезини), писатели и поэты (А. А. Ахматова, О. Ф. Берггольц, А. А. Блок, И. А. Бродский, Н. В. Гоголь, Ф. М. Достоевский, А. С. Пушкин), композиторы (А. П. Бородин, М. И. Глинка, М. П. Мусоргский, Н. А. Римский-Корсаков, П. И. Чайковский, Д. Д. Шостакович), музыканты и певцы (В. А. Гергиев, Б. Б. Гребенщиков, А. Я. Розенбаум, В. Р. Цой, Ф. И. Шалапин, Ю. Ю. Шевчук), художники (К. П. Брюллов, И. Н. Крамской, Б. М. Кустодиев, И. Е. Репин, Н. К. Рерих, И. И. Шишкин), режиссеры (А. Н. Сокуров), актеры (М. С. Боярский, И. А. Ургант, К. Ю. Хабенский), спортсмены (А. С. Аршавин, Н. С. Валуев, А. А. Кержаков, Е. В. Плющенко), ученые (Ж. И. Алферов, Н. И. Вавилов, В. И. Вернадский, А. Ф. Иоффе, П. Л. Капица, Д. С. Лихачев, М. В. Ломоносов, Д. И. Менделеев, И. П. Павлов, Г. Я. Перельман, Н. И. Пирогов, А. С. Попов), ювелир (К. Фаберже) [3, с. 92–94].

Данный минимум может стать фундаментом формирования лингвокраеведческой компетенции иностранных граждан, которые учатся на программе предвузовской подготовки в петербургских вузах, так как он описывает историко-культурную специфику города, актуальную в учебных целях. Стоит отметить, что

овладение всеми языковыми единицами, входящими в минимум, на этапе довузовской подготовки не предполагается: знакомство с лингвокраеведческими единицами происходит в соответствии с учебными целями и задачами, а также интересами иностранных учащихся.

Что является эффективным способом формирования лингвокраеведческой компетенции?

Оптимальной формой презентации лингвокраеведческого материала, а также системного описания лексики с регионально-культурным фоном в иностранной аудитории может стать лингвокраеведческое учебное пособие, применение которого в учебном процессе содействует формированию лингвокраеведческой компетенции.

С целью описания культурного пространства Петербурга автором статьи разработано учебное пособие «Русский язык как иностранный. Санкт-Петербург: культурные традиции». В нем описываются лингвокультурная специфика города, отраженная в текстах об объектах культуры и известных представителях культурной жизни Петербурга. Адресатом учебного пособия являются иностранные граждане, которые изучают русский язык в петербургских учебных заведениях.

Цель учебного пособия – ознакомление иностранных учащихся с фоновыми сведениями о культурных особенностях Петербурга, овладение лексическим минимумом регионально-маркированных единиц, формирование и совершенствование лингвокраеведческих навыков и умений, с помощью которых возможны коммуникация на лингвокраеведческом материале, а также понимание разных текстов социокультурной тематики, в результате чего обеспечивается формирование лингвокраеведческой компетенции. Вместе с тем материалы пособия обуславливают адаптацию иностранных граждан к другому для них языковому и социокультурному пространству, например, служат вспомогательным средством при перемещении по городу и общении с местным населением.

В учебном пособии представлено 47 текстов, раскрывающих культурную специфику Петербурга:

- вводный текст «Санкт-Петербург – культурная столица России»;
- городские музеи (*Эрмитаж, Русский музей, Петропавловская крепость, Домик Петра I, Кунсткамера, Этнографический музей, музей «Гранд Макет Россия», музей А. С. Пушкина, музей Ф. М. Достоевского*);
- театры и другие культурные объекты (*Мариинский театр, Александринский театр, Филармония имени Д. Д. Шостаковича, Ленфильм*);
- вузы (*Академия художеств, Консерватория имени Н. А. Римского-Корсакова, Академия русского балета им. А. Я. Вагановой*);
- великие писатели и поэты (*А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, Ф. М. Достоевский, А. А. Ахматова, А. А. Блок, И. А. Бродский*);
- выдающиеся композиторы и музыкальные деятели (*П. И. Чайковский, Д. Д. Шостакович, М. И. Глинка, Н. А. Римский-Корсаков, А. П. Бородин, М. П. Мусоргский, Ф. И. Шаляпин, В. А. Гержиев*);
- знаменитые архитекторы и скульпторы (*Ф. Б. Растрелли, Д. Трезини, А. Н. Воронихин, А. Д. Захаров, Д. Кваренги, А. И. Росси, О. Монферран, П. К. Клодт, М. М. Шемякин*);
- известные художники и творческие личности (*И. Е. Репин, К. П. Брюллов, И. Н. Крамской, И. И. Шишкин, Б. М. Кустодиев, Н. К. Рерих, К. Фаберже*).

В качестве источников материалов пособия использовались учебники и учебные пособия, адресованные иностранным студентам (I сертификационный уровень), энциклопедии и книги по истории Петербурга, Интернет-ресурсы. Регионально-маркированные единицы, включенные в пособие, представлены в ранее описанном лингвокраеведческом минимуме.

Пособие «Русский язык как иностранный. Санкт-Петербург: культурные традиции» является электронным мультимедийным учебным средством, которое представлено в двух форматах: электронный вариант для иностранных учащихся (ссылка по QR-коду) и напечатанный вариант для преподавателей. Данные варианты не идентичны. Электронное издание пособия создано с помощью электронных презентаций «Microsoft PowerPoint».

Принципиальным моментом при разработке современного лингвокраеведческого пособия является использование достижений информационно-коммуникационных технологий, обусловленное развитием компьютерных технологий, Интернета и коммуникаций. В связи с этим при разработке данного пособия мы описались на следующие принципы: компьютерный вид организации материала, построение по тематическому принципу, гипертекстовая структура, включение мультимедийных средств.

Электронный формат учебного пособия объединяет обширный и разноаспектный лингвокраеведческий материал, допускает оперативно изменять и дополнять сведения, позволяет применять гиперссылки и включать мультимедийные ресурсы, кроме того увеличивает информационный потенциал пособия благодаря использованию ресурсов Интернета и т. п. Существенным фактом для преподавания русского языка признается то, что электронные учебные средства индивидуализируют процесс обучения: с одной стороны, применяются разные варианты презентации учебных материалов (текст, рисунок, фотография, аудио, видео, Интернет-ресурсы), с другой стороны, создаются условия для индивидуальной траектории изучения лингвокраеведческой информации согласно учебным целям и задачам, а также потребностям иностранных граждан.

При создании электронного средства обучения следует опираться на некоторые положения программированного обучения. Такие как структурирование материалов (разбивка на разделы и подразделы); деление текстов на небольшие фрагменты для комфортного чтения информации с экрана компьютера; использование понятной навигации для перемещения по текстам и структурным частям пособия; включение системы гиперссылок, тематических и алфавитных указателей для вариативности последовательности прохождения материала [12].

Знакомство с лингвокраеведческой информацией можно начать с вводной статьи «Санкт-Петербург – культурная столица России», включающей все регионально-культурные лексические единицы и ссылки на них, или использовать тематический или алфавитный перечни. Разноаспектность и объемность лингвокраеведческих сведений о Петербурге, отраженных в лексемах, обусловили организацию учебного пособия по тематическому принципу.

Тематическое построение учебного пособия реализует коммуникативные задачи овладения русским языком иностранными учащимися, так как тематический способ описания лингвокраеведческих данных стимулирует коммуникативную деятельность в социокультурной городской среде, поскольку задаются ситуации и сферы общения. Формирование лингвокраеведческих навыков и умений осуществляется благодаря приближению учебной деятельности к реальной коммуникации.

В особенности полезно тематическое построение учебного пособия во время самостоятельной работы, поскольку лингвокраеведческие сведения о городе у иностранных учащихся скудны, им затруднительно самостоятельно искать необходимые данные в алфавитном указателе, а тематическая структура упрощает ознакомление с культурным пространством Петербурга.

Текстовые материалы учебного пособия представлены в гипертекстовой форме – нелинейной организации информации, согласно которой в текстах подчеркнуты лексические единицы, относящиеся также к иной части пособия. Следовательно, большинство лексемы объединены между собой перекрестными ссылками, отражающими парадигматические, синтагматические и ассоциативные связи, которые образуют историко-культурный образ Петербурга.

Существенное место занимают ссылки на источники в Интернете, которые раздвигают информационные рамки учебного пособия и знакомят иностранных учащихся с аутентичной языковой средой. К примеру с помощью ссылки на официальный сайт музея Эрмитажа [<http://www.hermitagemuseum.org/>] можно узнать дополнительные сведения о музее, виртуально ознакомиться с экспозицией и посетить музей, подготовиться к экскурсии, заказать билеты и др.

Организация лингвокраеведческого материала в гипертекстовом виде предоставляет возможность отказаться от линейного представления учебных материалов, позволяет быстро передвигаться по пособию, уменьшить время поиска необходимых данных, помогает иностранным учащимся самостоятельно знакомиться с лингвокраеведческими сведениями согласно учебным задачам, поскольку позволяет выбирать последовательность изучения материалов, видеть взаимосвязи лексем с регионально-культурной коннотацией.

При создании лингвокраеведческих пособий использование различных видов наглядности (рисунки, фотографии) традиционно имело важное значение, однако использование мультимедийных средств расширяет границы традиционной наглядности, поскольку привлекаются не только различные изображения, но и видео, аудио и пр. Следовательно, лингвокраеведческие материалы демонстрируются в разных видах: текстовом, изобразительном, графическом, зрительно-слуховом. Разнообразные формы введения учебной информации позволяют учитывать индивидуальные особенности и потребности субъектов учебного процесса, оказывают более значительное влияние на иностранных учащихся, развивают аудитивные навыки (видео и аудиоматериалы), усиливает мотивацию к овладению русским языком, превращая обучение в динамичным и интересный процесс.

Подготовка текстов и подбор средств наглядности при создании описываемого учебного пособия осуществлялись с учетом некоторых положений:

- 1) языковая доступность, а именно согласованность с I сертификационным уровнем владения русским языком;
- 2) информационная достаточность и неизбыточность, отсутствие специализированных данных, так как лингвокраеведческие фоновые знания формируют общедоступные представления жителей региона;
- 3) подлинность историко-культурных сведений;
- 4) согласованность текстовой и наглядной информации;
- 5) общеизвестность наглядных форм, вызывающих культурные ассоциации у русских людей.

Все тексты пособия представлены в двух формах – сокращенной и подробной, а также в виде аудиозаписей всех текстов. Краткая форма главным образом предназначена для семантизации незнакомых слов, так как она содержит ключевые части лексического значения регионально-культурной единицы (адрес, функция объекта, сфера деятельности человека, годы жизни, значение для культурного пространства города). В подробном тексте содержится официальное и разговорное название заголовочной единицы, грамматическая информация, линг-

востранидоведческая характеристика, этимологические данные, изъяснение регионально-культурного фона, сведения об отражении описанной реалии в русской культуре (литературные и музыкальные произведения, изобразительное искусство, кинофильмы и т. п.), мультимедийные составляющие (аудио, видео, отсылки к Интернет-ресурсам). В учебных целях шрифтом выделены ключевые слова, а именно важные факты, даты, названия исторических событий, антропонимы, топонимы и т.п, формирующие регионально-культурный фон лексических единиц.

Печатный вариант учебного пособия предназначен преподавателям. В нём содержится весь текстовый материал, примеры уроков и методические предложения по включению лингвокраеведческого материала в обучение иностранных граждан.

Формирование лингвокраеведческой компетенции с помощью мультимедийного пособия осуществляется в соответствии с особенностями довузовского обучения русскому языку иностранных граждан: практическое освоение русского языка путем совместного овладения всеми видами речевой деятельности и изучения фонетических, графических, лексических и графических разделов системы русского языка, определенные временные рамки программы, важность организации самостоятельной деятельности студентов. Следовательно, презентация лингвокраеведческой информацией о Петербурге, освоение регионально-маркированных единиц, употребление их в коммуникации осуществляется путем систематической и комплексной работы по формированию и совершенствованию навыков и умений использования лингвокраеведческих материалов в речевой деятельности на всём протяжении обучения на программе предвузовской подготовки.

Материалы мультимедийного учебного пособия можно использовать в вариативных формах: аудиторной (частичное включение в учебный процесс согласно учебным задачам), внеаудиторной (экскурсии, конкурсы и олимпиады, тематические занятия др.), самостоятельной (подготовка домашнего задания, свободное ознакомление с историко-культурным потенциалом города), дистанционной.

В настоящее время в преподавании русского языка иностранным учащимся российских вузов применяется лингвокраеведческий подход. В соответствии с данным подходом необходимо включать в учебный процесс лингвокраеведческий материал и знакомить с лексикой, содержащей регионально-культурный фон. Оптимальным средством описания лингвокраеведческих лексических единиц является лингвокраеведческий минимум, а эффективным способом формирования лингвокраеведческой компетенции служит мультимедийное учебное пособие. Перспективы дальнейших исследований в области использования лингвокраеведческого материала при обучении иностранных граждан обширны. Во-первых, создание лингвокраеведческих минимумов и лингвокраеведческих пособий для различных регионов России, а также разных уровней владения русским языком. Во-вторых, поиск новых способов формирования лингвокраеведческой компетенции.

Список литературы:

1. Гурицкая И.А. Отбор страноведческого и лингвострановедческого материала в целях включения его в учебные тексты (с учетом места обучения) // Лингвострановедение и текст. – М.: Русский язык, 1987.– С. 118-124.
2. Даринский А.В. Региональный и краеведческий компоненты содержания образования и их учет при подготовке и повышении квалификации учителей иностранного языка // Страноведение и регионоведение чужой и своей страны в курсе иностранных языков (культурно-экономические, этнические и исторические аспекты). – СПб.: РАО, 1997. – С. 142-143.
3. Доминова Т.Н. Формирование лингвокраеведческой компетенции на материале историко-культурного пространства Санкт-Петербурга у иностранных студентов в процессе предвузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2012. – 265 с.
4. Ендольцев Ю.А. О месте лингвокраеведения в преподавании русского языка как иностранного // Русский язык как иностранный: теория, исследования, практика. Вып. IV. – СПб.: Сударыня, 2000. – С. 42-47.

5. Живем и учимся в России: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся (1 уровень) / Под ред. Т.И. Капитоновой. – СПб.: Златоуст, 2019. – 304 с.
6. Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь / Под ред. В.В. Морковкина. – М.: Русский язык, 1984. – 1167 с.
7. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др. – М.: ЦМО МГУ; СПб.: Златоуст, 2011. – 200 с.
8. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. – М.: РУДН, 2010. – 181 с.
9. Некипелова Г.О. Лингвокраеведение в преподавании русского языка как иностранного: дис. канд. пед. наук. – СПб., 2001. – 237 с.
10. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др. – СПб.: Златоуст, 2012. – 176 с.
11. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР / Сост. ММ. Галеева, Л.С. Журавлева, М.Д. Зиновьева. – М.: Рус. яз., 1984. – 78 с.
12. Смирнов Ю.М., Андреев А.М., Березкин Д.В., Друшляков Г.И. Компьютерные системы в обучении русскому языку как иностранному. – URL: http://www.inteltec.ru/publish/articles/others/at_rus2.shtml (дата обращения: 20.02.2022)
13. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1993. – 124 с.
14. Якимович А.И. Курс «Дидактическое регионоведение» в профессиональной подготовке будущих преподавателей РКИ // Русский язык как иностранный: теория, исследования, практика. Вып. VI. – СПб.: Сударыня, 2003. – С. 452-455.

ГЛАВА VII. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АМЕРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «БИБЛИОТЕКА»

Формирование межкультурной компетенции, понимаемой как умение эффективно взаимодействовать с представителями иных культур, в данной работе предлагается на основе культурно маркированных лексических объединений, вербализирующих значимые фрагменты библиотечной культуры страны изучаемого языка. В содержании межкультурной компетенции мы выделяем следующие составляющие: собственно лингвистическую, лингвокультурологическую, социокультурную и коммуникативную, каждая из которых предполагает усвоение на уровне лексики культурных маркеров библиотечного пространства, создающих помехи в межкультурной коммуникации.

Библиотека как культурный феномен страны

Как известно, один из важнейших аспектов человеческого бытия, связанный с процессами познания, просвещения, образования, а также ролью книги в жизни человека, во многом базируется на феномене библиотеки, играющем решающую роль в культуре любой страны, и особенно в жизни студентов. С древних времён к библиотекам относились как к хранилищу величайших достижений человеческой мысли, а также как к основному условию развития и прогресса человечества.

Представления о библиотеке реализованы в значительном корпусе лексических средств русского языка, и прежде всего в лексико-семантическом поле «библиотека». В различных источниках справочного характера насчитывается более трёхсот лексических единиц, многоаспектные системные связи которых зафиксированы в толковых, словообразовательных, энциклопедических, тематических, ассоциативных словарях, а также в словарях синонимов и словарях сочетаемости, вследствие чего общий корпус культурно маркированных лексических

средств, репрезентирующих библиотечное пространство, практически неисчерпаем. Библиотека организует вокруг себя обширное культурное пространство, включающее библиотечную историю, уходящую «вглубь веков» и хранящую тайны древнейших библиотек, многие из которых составили национальную мифологию (библиотека Ивана Грозного, Александрийская библиотека, библиотека Ярослава Мудрого и др.); вершины библиотечной культуры – известнейшие национальные библиотеки, ставшие символом духовной культуры народа (например, Российская национальная библиотека, библиотека им. Ленина, библиотека Конгресса, библиотека Ватикана, Британская библиотека, Нью-Йоркская публичная библиотека и др.) и сосредоточивающие в своём пространстве важнейшие концепты культуры (такие как «книга», «чтение», «литература», «печатное слово», «культура» и др.); социокультурные процессы и идеологические влияния эпох (ликбез, спецхран и др.); динамику социокультурных процессов, политических и идеологических влияний эпох; современные традиции и трансформации, связанные с информатизацией и коммерциализацией (клиентоориентированностью) сферы культуры, а также многочисленные художественные интерпретации. Яркие образы библиотеки, библиотекаря и библиотечной атмосферы были созданы в различных художественных жанрах: литературном, кинематографическом, изобразительном и др.

Культурное пространство библиотеки находит отражение в лексике русского языка, в том числе в виде соответствующих культурных маркеров, представляющих собой элементы лексической системы языка, которые являются носителями и трансляторами концентрированных этнокультурных смыслов и создают барьеры и помехи в процессе межкультурной коммуникации.

Лингвокультурное пространство библиотеки, включаясь в процесс межкультурной коммуникации, обнаруживает как зоны универсального культурного значения, так и зоны, отражающие неповторимость национальных языков и культур и содержащие определённые барьеры, и помехи в процессе межкультурного общения, и потому требует пристального внимания методистов.

Библиотечное пространство в России и США маркировано и определёнными этикетными особенностями, которые связаны с различиями в поведении в библиотеках (русская библиотечная культура отличается более жёсткими правилами и большей регламентированностью); особенностью коммуникационных процессов (в американской библиотечной культуре преобладают безличные формы обслуживания, большая компьютеризация и автоматизация процессов, в то время как в России до сих пор важны личностный контакт и личностная роль библиотекаря) [9; 11] и др.

Лексико-семантическое поле «библиотека»

Конструирование лексико-семантического поля «библиотека» представляет сложную задачу, поскольку в идеографических словарях не зафиксировано каких-либо лексико-семантических или тематических групп и объединений, которые бы отражали данный фрагмент действительности. Однако анализ справочников энциклопедического характера, толковых и словообразовательных словарей русского языка позволяет условно наметить содержательную структуру данного поля [9; 10; 11]. Для выделения корпуса лексических средств, составляющих структуру лексико-семантического поля «библиотека», были использованы следующие лексикографические источники: «Словарь русского языка» под ред. А. П. Евгеньевой (МАС), «Словарь современного русского литературного языка» (БАС), «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля, «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, «Толковый словарь русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова, «Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный» Т. Ф. Ефремовой, «Словарь современного русского литературного языка» в 17 тт., «Толковый словарь русского языка начала XXI века» под редакцией Г. Н. Складчиковой, «Русский семантический словарь» под общей редакцией Н. Ю. Шведовой, «Словообразовательный словарь русского языка» А. Н. Тихонова, «Тематический словарь русского языка» под ред. проф. В. В. Морковкина, «Толковый словарь языка Совдепии» В. М. Мокиенко и Т. Г. Никитиной, «Большой энциклопедический словарь» под

ред. А. М. Прохорова, «Большой энциклопедический словарь» [Серия: Современная энциклопедия: АСТ, Астрель, 2005], «Библиотечная энциклопедия» под ред. Ю. А. Гриханова.

По общим данным лексикографических источников, данное поле насчитывает более трёхсот лексических единиц. Безусловным ядром реконструируемого поля является лексема «библиотека», имеющая менее употребительный синоним «книгохранилище». В основном содержании поля можно выделить ряд лексико-семантических групп, которые отражают сложное семантическое устройство этого поля.

1. Наименования типов библиотек, к которым относятся:

а. различные именные словосочетания (*национальная, президентская, и др.*);

б. сложносоставные имена существительные: *вагон-библиотека, библиотека-передвижка, изба-читальня, библиотека-читальня, библиотека-автомобиль;*

в. аббревиатуры: *КИБО (комплекс информационно-библиотечного обслуживания, или мобильная библиотека), ЦБС (централизованная библиотечная система), ЭБС (электронно-библиотечная система) и др.*

2. Наименования конкретных библиотек: *имени Ленина (Ленинская библиотека, ленинка), имени Салтыкова-Щедрина (публичка, салтыковка), и др.*

3. Наименования элементов внутренней организации библиотеки: имена существительные и именные словосочетания: *читальный зал (виртуальный, электронный), кафедра (выдачи), каталог и др.*

4. Наименования предметов хранения: *книга (учебник, монография), журнал, газета, рукопись, манускрипт, диссертация, и др.*

5. Наименования работников библиотеки: *библиотекарь, библиотекарша, библиограф, и др.*

6. Наименования лиц, пользующихся библиотекой: *читатель, читательница, пользователь, посетитель, абонент, потребитель, виртуальный пользователь, клиент, завсегдатай, книголюб, книгочей, книжник.*

7. Наименования основных действий, совершаемых читателем: *получать (книги, доступ), возвращать (книги), и др.*

8. Наименования основных действий, совершаемых библиотекарем: *выдавать (книгу), записывать/регистрировать (читателя)*, и др.

9. Наименования библиотечных реалий различных исторических периодов: *спецхран, ликбез, «чистка», цензура*, и др.

Деривационный потенциал лексемы «библиотека» позволяет обнаружить дополнительный слой экстралингвистической информации, стоящей за словом, становясь тем самым собственно лингвистическим маркером библиотечного пространства. Так, в «Словообразовательном словаре русского языка» А. Н. Тихонова лексема «библиотека» включена в словообразовательный ряд с вершиной «библио», насчитывающий 24 лексические единицы.

Помимо системного потенциала ядерной лексемы при формировании учебного лексико-семантического поля и выявлении культурных маркеров библиотечного пространства был использован её ассоциативный потенциал. Так, в «Русском ассоциативном словаре» Ю. Н. Караулова (РАС) в ассоциативно-вербальном поле *библиотека* зафиксированы следующие основные векторы ассоциирования: виды библиотек (*городская, детская, районная, школьная, центральная* и др.); порядок работы библиотек (*закрыта, на обеде, открыта*); порядок пользования библиотекой (*возмещать, заменить, посещать, отнести*); книги и другие единицы хранения (*книга, книжка, манускрипт*); субъекты библиотеки (*читатель, библиотекарь*); сфера науки (*наука, научная, науками*).

С целью выявления современного образа библиотеки в 2016 году был проведен свободный ассоциативный эксперимент среди студентов РГПУ им. А. И. Герцена и Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна (80 человек). В полученных реакциях редуцировались значения собрание книг, комната для хранения книг, серия книг, объединенных тематически или по жанру, выделяемых толковыми словарями и попавших в ассоциативное поле РАС. Редуцировались и знания студентов о различных типах библиотек, обусловленные упадком книгоцентричности и литературоцентричности современного сознания [3].

К актуальным направлениям ассоциирования относятся: связь с процессом обучения (знания, наука, диплом, университет, экзамены, конспект); связь с прошлым (старая мебель, старость, СССР); тишиной (тишина), уютом (уют, лампа), пыльным помещением (пыль). Принципиально новым является направление ассоциирования, связанное с научно-техническим переоснащением современных библиотек и компьютеризацией обслуживания (ксерокс, копии, компьютер, компьютерный зал, информация). О компьютеризации библиотечного пространства в сознании студентов свидетельствует и отсутствие у них реакции «читатель» (зафиксированной в РАС), и появление новой реакции «пользователь». Показательным является и актуальность для студентов нового типа библиотеки – электронной (e-library). К новым векторам ассоциирования относится связь библиотеки со сферой обслуживания, не зафиксированная в РАС. О такой связи свидетельствуют реакции «клиент» (при отсутствии реакции «читатель»), а также реакции «бесплатные услуги», «сервис».

Таким образом, несмотря на устойчивость базовых направлений ассоциирования (связь с книгой, интеллектуальной жизнью, образованием, наукой), данные эксперимента свидетельствуют об определённой трансформации концептуального пространства традиционной библиотеки в сознании современных носителей русского языка, отражающих новую социокультурную ситуацию в библиотечной сфере. Эта трансформация обусловлена, прежде всего, компьютеризацией библиотечной системы и свидетельствует, по мнению специалистов, о смене концептуальных моделей библиотеки. Прежде всего, речь идет о том, что традиционная «просветительская модель библиотеки», доминировавшая до рубежа XX–XXI вв., уступает место современной «коммуникационной модели», превратившей библиотеку в особую информационную систему, направленную на развитие коммуникационных процессов, охватывающих все сферы её деятельности (реальные и виртуальные). О смене концептуальных моделей библиотеки свидетельствует и причисление библиотечного дела (традиционно относившегося к системе просвещения) к сфере обслуживания. Как отмечают специалисты, этому процессу способствует внедрение идеологии сервисного подхода в

деятельность библиотек, ориентированного на клиента. Исследователи обращают внимание на то, что современные посетители библиотеки нередко приходят не для того, чтобы взять книги, а для того, чтобы проверить электронную почту, полистать журналы и выпить чашечку кофе [5]. Лексема «клиент» номинирует концепт современной библиотечной действительности. Таким образом, библиотека пошла вслед за рыночными моделями развития экономики, вписавшись в контекст «общества потребления» и перейдя в «клиентоориентированный» режим деятельности.

При формировании межкультурной компетенции основное внимание должно быть направлено на учёт асимметричных явлений различного характера, которые создают основные коммуникативные барьеры и помехи и являются наиболее яркими маркерами библиотечного пространства.

В составе лексико-семантического поля «библиотека» можно выделить абсолютные лакуны, такие как: спецхран, главлит, «чистка», ликбез, вагон-библиотека, макулатурные издания и др., которые отражают различия в историческом развитии библиотек.

В американском варианте английского языка имеются понятия, которые либо отсутствуют в русском языке, либо только начинают употребляться в библиотечной сфере. Так, например, в академической библиотеке США существует понятие *reserve collection / reserves* (резервная коллекция) – коллекция материалов, которые выдаются студентам по запросу преподавателя курса на короткий период (сроком от нескольких часов до нескольких дней) на протяжении всего курса обучения (обычно в течение семестра). Материалы толковых словарей американского варианта английского языка, а также специального словаря «*The English-Russian Dictionary of Library and Information Terminology*» (2013) позволяют выделить значительное количество асимметричных явлений. Так, для американских читателей вполне привычно пользоваться так называемыми *book drops* (ящики или отверстия приёмника библиотечных материалов, находящиеся снаружи библиотеки и принимающие материалы круглосуточно в любом районе города). Услуга, которой гордятся американские библиотеки, это наличие

overnight book (книга, выдаваемая на ночь) или overnight loan (ночной абонемент, предоставляющий возможность пользователю получать материалы на дом в нерабочий для библиотеки период).

Словообразовательный потенциал лексико-семантического поля «библиотека» также свидетельствует об асимметричности полей, например: библиотекарь – библиотекарьша, читатель – читательница, библиотека – библиотечка, книга – книжка – книжечка и др.

Таким образом, при формировании модели организации лексическо-семантического поля «библиотека» были использованы основные принципы отбора лексики, учитывающие характер и разнообразие культурных маркеров библиотечного пространства в лексике русского языка, усвоение которой должно способствовать оптимизации формирования межкультурной компетенции американских студентов III сертификационного уровня.

Методические принципы создания и организации учебных материалов

Ведущими методическими принципами при создании и организации учебных материалов явились: принципы коммуникативности, сознательности, речемыслительной активности, соизучения языка и культуры, межкультурного взаимодействия, ситуативности, а также принципы учета системности лексики, специфики национальных языков и культур. Предполагалось, что результатом обучения является формирование межкультурной компетенции, включающей знания, умения и навыки, соответствующие её составляющим [1; 2; 3]:

1) Собственно языковой уровень предполагал формирование *знаний* семантического объёма лексики, её тематической дифференциации, парадигматических связей (синонимия, словообразование), синтагматических связей (сочетаемость); *умений* использовать словари русского языка и материал учебного словаря-справочника, систематизировать лексику, выделять в ней тематические группы, дифференцировать словообразовательные варианты, использовать сочетаемостный потенциал и типичные сочетаемостные модели; *навыков* осуществления коммуникации с учётом выбора лексических единиц и их последующим сочетанием с другими единицами языка в условиях речевой задачи.

2) Лингвокультурологический уровень предполагал формирование *знаний* о культурно маркированных средствах языка (безэквивалентная лексика, оценочная лексика, лексика с культурной коннотацией, ассоциативные поля, концепты); о ценностных основах культуры (книга, книжное собирательство, печатное слово, образованность, интеллигентность); *умений* адекватно использовать культурно маркированные средства языка в межкультурном общении; сопоставлять семантику лексических единиц, репрезентирующих основные концепты библиотечной культуры; воспринимать значения лексических единиц и имён концептов в различных контекстах; определять переносные значения; воспринимать и использовать ассоциативный потенциал лексики, *навыков* осуществления коммуникации с учётом «культурной грамотности» и выбора подходящих вариантов в соответствии с контекстом и ситуацией общения [4; 6; 7; 8].

3) Социокультурный уровень предполагал формирование *знаний* о социокультурной роли библиотеки; об истории и идеологии библиотечного дела в России, о библиотечных традициях, об услугах, предоставляемых библиотекой, об особенностях внутренней организации библиотечного пространства; *умений* использовать справочно-библиографический аппарат библиотеки; ориентироваться в социокультурных маркерах библиотечного пространства; сопоставлять библиотечное пространство России и США, выявлять в культурном пространстве библиотеки объединяющие и отличительные аспекты; *навыков* осуществления коммуникации с учётом знаний о социокультурном фоне и реалиях российского библиотечного пространства.

4) Коммуникативный уровень предполагал формирование *знаний* о коммуникативном поведении в библиотечной сфере; о нормах этикета, принятых в российской библиотеке и правилах обслуживания читателей; *умений* предугадывать возможные помехи социокультурного и коммуникативного характера и находить способы их устранения; адекватно воспринимать, интерпретировать и производить высказывания, включающие единицы лексико-семантического поля «библиотека» согласно нормам и правилам русского языка, вступать в коммуникацию с учётом этических норм общения; определять различия и сопоставлять

национально-культурные традиции поведения в библиотеке; *навыков* осуществления коммуникации с учётом комплекса полученных знаний (собственно лингвистического, лингвокультурологического и социокультурного характера) о библиотечном пространстве в ситуациях, имитирующих условия реального общения в библиотеке, и в ситуациях реального общения.

В качестве заключения в данной статье, описывающей методику формирования межкультурной компетенции американских студентов, ниже приведены примеры заданий, демонстрирующих комплексную четырёхкомпонентную структуру межкультурной компетенции (по одному заданию для каждой составляющей).

Собственно лингвистический блок заданий

Познакомьтесь с основными значениями лексемы «библиотека». Определите, в каких значениях она употреблена в следующих предложениях:

Значения лексемы «библиотека»:

- 1) книгохранилище,
- 2) собрание книг (коллекция),
- 3) учреждение, собирающее и хранящее произведения печати,
- 4) комната, кабинет с книгами,
- 5) комплект мебели для книг,
- 6) название серии книг,
- 7) сборник материалов, используемых для разработки программного обеспечения.

Примеры употребления:

1) Презентация, как и в предыдущие годы, проходила в Американском центре при Библиотеке иностранной литературы.

2) Андрей Николаевич получил разрешение вернуться в Варшаву за своими вещами и за своей библиотекой.

3) Со всеми книгами серии «Библиотека всемирной литературы» можно познакомиться на сайте.

4) В двух залах библиотеки хранится 14500 книг.

- 5) Жду не дождусь, когда же выйдет новый том «Библиотеки фантастики».
- 6) Он собрал крупнейшую библиотеку – около тридцати тысяч томов.
- 7) Студенты и преподаватели имеют возможность постоянно пользоваться электронной библиотекой.
- 8) 40 московских библиотек продлят работу до 22.00 уже в июне.
- 9) Для проектирования раздвижной библиотеки потребуются другие фасады.
- 10) Исходный код для библиотеки было решено разместить в двух разных файлах.
- 11) Какие книги из серии «Библиотека поэта» у вас есть?
- 12) Многие посетители дарят музею книги, и со временем соберётся большая школьная библиотека.

Лингвокультурологический блок заданий

Познакомьтесь со значением устойчивых словосочетаний и выражений, используемых в качестве литературных образов или в разговорной речи:

1. храм науки	библиотека
2. сокровищница	библиотека
3. царство тишины	библиотека
4. серая мышка	замкнутая, излишне скромная, застенчивая, скромно одевающаяся женщина, которая не любит выделяться из толпы
5. библиотечная крыса	страстный любитель и собиратель книг, полностью погружённый в это занятие
6. ходячая энциклопедия	очень знающий, обладающий разносторонними знаниями (эрудированный) человек
7. семь пядей во лбу	человек выдающихся умственных способностей, выделяется среди других людей большим природным интеллектом
8. книжный червь	заядлый читатель, библиофил
9. память мира	книга
10. служитель книг	читатель

Составьте с ними предложения. Найдите соответствия приведённым словосочетаниям в родном языке.

Социокультурный блок заданий

Познакомьтесь с типичными ассоциациями на стимул «библиотекарь»: *библиотека, помощница, хранитель, просвещение, преподаватель, чихнуть, хранительница, дежурный, сгорбиться, сосредоточенность, скромный, школьный, древность*; и с ассоциациями на стимул «Librarian»: *library, educator, curator, staff, Judas, literacy, university, outreach (внестационарное обслуживание), activist, unseen, access, competency, bookseller, researcher, to oversee (контролировать), to decipher (расшифровывать)*.

Опишите типичного библиотекаря в России и США. Найдите сходства и различия.

Коммуникативный блок заданий

Представьте, что ваш друг из России приехал в США. Вы вместе с ним идёте в академическую библиотеку. Объясните другу американские реалии и правила поведения в библиотеке. Составьте и разыграйте диалог по ролям.

Эффективность данной модели обучения была проверена в ходе педагогического эксперимента.

Список литературы:

1. Кузнецова О.Л. Прикладные аспекты межкультурной коммуникации (на примере русско-финского взаимодействия): Монография / О.Л.Кузнецова, Л.И.Харченкова. – СПб.: СПГУВК, 2005. – 223 с.
2. Леонтович О.А. Методы коммуникативных исследований / О.А. Леонтович. – М.: Гнозис, 2011. – 224 с.
3. Методика обучения русскому языку как иностранному: Учебное пособие для вузов / И.П.Лысакова, Г.М.Васильева, С.А.Вишнякова и др.; под ред. И.П. Лысаковой. – М.: Русский язык. Курсы, 2016. – 320 с.
4. Равинский Д.К. Библиотеки и гражданское общество: изучая зарубежный опыт / Д.К.Равинский. – СПб.: Изд-во «Российская национальная библиотека», 2013. – 168 с.

5. Руссак З.В. Библиотечное движение навстречу клиенту: к вопросу о наименовании пользователей библиотек / З.В. Руссак, Л.В. Сокольская // Вестн. Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2012. – № 2 (30). – С. 21-24.
6. Садохин А.П. Межкультурные барьеры и пути их преодоления в процессе коммуникации / А.П.Садохин // Обсерватория культуры: Журнал-обозрение. – М.: РГБ, 2008. – № 2. – С.26–32.
7. Соколов А.В. Гуманистический символ нации / А.В.Соколов // Библиотечное дело. – СПб.: «Агентство Информ-Планета», 2001. – №7. – С. 28-30.
8. Шрайберг, Я.Л. Библиотеки в электронной среде и вызовы современного общества: Шестнадцатая международная конференция «Крым 2009» (Судак, 6-14 июня, 2009) / Я.Л. Шрайберг. – Судак; М.: ГПНТБ России, 2009. – 55 с.
9. History of American Library Science: Its Origins and Early Development. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/richardson/ALS.pdf> [дата обращения 15.02.2022].
10. Samovar L.A., Porter R.E. Communication between Cultures. – Belmont, 1991. – 330 p.
11. The ALA Glossary of Library and Information Science / Heartsill Young, Editor. – Chicago : American Library Association, 1983. – 245 p.

ГЛАВА VIII. ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЁМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННЫМ КУРСАНТАМ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Что такое цифровое образование?

Понятие «цифровизация» на современном этапе в методической литературе не имеет устоявшегося значения, так, в ряде источников, оно обозначает создание нового методического продукта в цифровом формате, в других – воспринимается как процесс использования компьютерных средств и технологий при обучении. Однако в современном обществе цифровизация влияет на все сферы жизни настолько сильно, что ряд исследователей полагают, что цифровое образование «... из инструмента прикладного значения, призванного осуществлять техническую поддержку уже устоявшихся педагогических технологий и форм учебного процесса, превратилась в инструмент воздействия на образование и его трансформацию [12, с. 4]. На современном этапе исследователи выделяют 2 группы ресурсов в цифровом образовании:

1. Ресурсы, которые не имеют офлайн-пробранов, представлены исключительно в цифровом формате.

2. Цифровые копии традиционных образовательных источников, или оцифровка документов, книг, пособий, методических рекомендаций, выпущенных ранее материалов.

При преподавании РКИ значительную помощь преподавателю в экспресс-опросах, в создании текстов для домашнего чтения, грамматических тренажёров оказывают онлайн-платформы Quizziz, Kahoot!, Quizlet, Learnis.

Кроме того, данные платформы позволяют не только создавать индивидуальные материалы, проявлять творческую активность педагога, но и содержат достаточно обширную базу готовых заданий. Особенно следует отметить платформу LearningApps – это бесплатный онлайн-сервис, который даёт возможность

создавать интерактивные упражнения, направленные на контроль знаний по лексико-грамматическим темам.

Варианты цифровизации иноязычного обучения

В целом цифровизация иноязычного обучения имеет три варианта, исходя из масштабности охвата обучающей аудитории: глобальная, региональная, локальная.

Глобальная ориентирована на международные образовательные стандарты, широко транслируется в сети интернет, имеет универсальный характер, часто наднациональный, несколько переводных языков обучения.

Региональная охватывает отдельные области, районы страны, носит не-универсальный характер, лингвострановедческий аспект полностью подчинен историческим реалиям, традициям, культуре данного места, в результате образовательные задачи расширяются, но языковой материал сужается, однако такой контент вызывает обширный интерес в определенной территориальной зоне.

Локальные часто применяются отдельными образовательными учреждениями для решения возникающих педагогических задач, которые актуальны только для них, действуют только в пределах либо одной предметной области, либо темы.

Дискуссии по поводу цифрового формата обучения при преподавании РКИ актуальны и в настоящее время. Это доказывают работы М. А. Бовтенко, в которых исследователь затрагивает проблему «компьютерного обучения» [1, с. 3]; А. Д. Гравцова, где проанализированы возможности и перспективы развития не только цифрового образования, но и введено понятие «электронной лингводидактики» [4, с. 14], а также статьи А. А. Андреева, в которых подчеркивается необходимость создания новой «электронной педагогики». Как отмечает А. В. Тrepельников «в электронной лингводидактике приоритетными направлениями исследований справедливо называются теоретические и практические изыскания, связанные с разработкой электронных средств обучения» [13, с. 47].

С начала 90-х годов методисты при разработке эффективных приёмов и стратегий в обучении русскому как иностранному приходят к выводу, что основным является «...не приобретение теоретических знаний о языке путём заучивания различных правил и терминов, и даже не в образовании тех или иных навыков речи путём многократного повторения одного и того же...», основную задачу педагога они видят в том, «...чтобы развивать у учащихся умение понимать чужие и выражать свои мысли на иностранном языке...» [11, с. 165]. Следовательно, перед методистами современности активно встаёт вопрос по разработке эффективных стратегий и тактик представления грамматического материала для изучения русского языка. Данный материал, по их мнению, должен без излишней теоретизации, но в наглядной и доступной форме, по единообразной концепции давать учащимся достаточные ориентиры и инструменты по развитию речевых навыков коммуникации. Кроме того, анализируя цифровые платформы по РКИ, по мимо указанной выше проблемы, мы столкнулись с тем, что нет коммуникативно направленных упражнений, которые не превращают процесс обучения в элементарный грамматический и речевой тренажёр на подстановку или выбор формы, а дают возможность для анализа и выбора падежных форм, активизируют лексический минимум и создают условия речевого творчества и самоконтроля высказываний на иностранном языке у инофонов.

Следовательно, в современных условиях необходимо создать эффективную образовательную среду, или «...образовательное пространство, представляющее собой набор определённым образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека» [6, с. 45]. Несмотря на обилие существующих трактовок понятия образовательная среда в дидактической и методической литературе, мы придерживаемся мнения Е. О. Ивановой и И. М. Осмоловской, которые данное понятия определили как «...совокупность информационных, технологических и педагогических условий, создающих возможность для организации процессов обучения, самообразования, самоопределения и саморазвития...» [5, с. 27–28].

Остановимся подробнее на педагогических приёмах и методах организации образовательного цифрового пространства для эффективного изучения грамматики на занятиях по РКИ. Исследователи В. А. Ясвин, С. В. Тарасов, А. М. Ильясова для образовательной среды выделили ключевые характеристики, без которых она не может восприниматься как современная и эффективная. По их мнению, образовательная среда должна быть целостной, вариативной и обладать открытостью и полифункциональностью. Рассмотрим перечисленные особенности образовательной среды применительно к организации учебного цифрового материала для обучения русскому языку как иностранному.

Первый обязательный признак – это *целостность информационно-образовательной среды*. Применительно к организации учебного материала по РКИ в цифровом пространстве она обеспечивается за счёт единства компонентов, её организующих, значит должна быть единая концепция представления учебных материалов. В нашем случае такой единой концепцией может выступить метамодельный принцип представления грамматики РКИ. Для целостности восприятия материала мы предлагаем использовать при введении новой грамматической темы минимальные структурные схемы, разработанные М. В. Всеволодовой [3], но с обязательным конститутивным распространителем или коррелятом. «Под метамоделью в современном русском языке мы понимаем некую условную грамматическую комбинацию, не противоречащую грамматическим законам языка, но обладающую коммуникативным характером, за счёт включения в абстрактную схему необходимых коммуникативных коррелятов. Под необходимыми коммуникативными коррелятами мы понимаем служебные слова, которые способствуют определению падежной парадигмы высказывания, а также это могут быть глаголы, которые при условии беспредложного формирования высказывания сообщают последнему необходимую грамматическую структуру. Следовательно, если условная абстрактная схема, предложенная Грамматикой-80, выглядит как $N_1 + V_f + N_4$ или $N_1 + V + N_6$ (мальчик читает книгу; мальчик читает в книге), то мы предлагаем в метамоделях обязательно использовать необходимый

коммуникативный коррелят, для первой схемы это глагол читать, который требует к себе последующего распространителя в винительном падеже, для схемы два – обязательный предлог, который указывает на ситуативный характер коммуникации, исходя из этого абстрактные модели будут выглядеть в метамоделях как $N_1 + \text{читать} + N_4$ и $N_1 + \text{в} + N_6$, что, на наш взгляд, будет способствовать созданию правильного грамматического шаблона, но при этом без ограничения в коммуникативном задании» [7, с. 46].

Данные структурные единицы русского языка и эффективность их использования на занятиях по РКИ были нами ранее описаны в статьях: «Научные метамодели в современном русском языке» [7], «Двусоставные коммуникативные метамодели. Их отличие от минимальных и расширенных схем русского синтаксиса» [8], «Способы представления грамматики при преподавании русского как иностранного» [9], «Электронный учебник для преподавания профессиональной сельскохозяйственной лексики инофонам» [10].

В разрабатываемом нами цифровом пособии нового формата будут наглядно представлены метамодели, фокусирующие в себе весь теоретический материал, необходимый для построения грамматически верного высказывания. В качестве речевого образца данные метамодели с ориентирующим элементом или коррелятом будут способствовать выбору верной падежной и глагольной парадигмы. Для целостности будущего цифрового пособия мы предлагаем использовать упражнения-тренажёры грамматических навыков, которые организованы, исходя из метамодельного принципа русской грамматики в симбиозе с трёхступенчатой методической моделью восприятия языка, которая была предложена исследователем С. Ф. Шатиловым. Все это, метамодель, плюс система упражнений на её отработку, на наш взгляд, обеспечит целостность восприятия всей системы языка, так как будет выполняться закон преемственности и цикличности представления обучающего материала.

Следующий обязательный признак информационно-образовательной среды – *это открытость* информационно-образовательной среды по РКИ мо-

жет быть обеспечено в цифровом пособии за счет отсылки к аутентичным текстам изучаемого языка в данном случае русского, а также возможностью живого общения с носителями языка по средствам дистанционных образовательных ресурсов. Однако в данном случае в пособии необходимо продумать тематику круглых столов по вопросам, которые бы коррелировались с интересами участников беседы и тематически соотносились бы с изучаемым грамматическим материалом на данный момент. Так, например, при изучении темы предложного падежа может быть организован реальный или виртуальный круглый стол, который описывает родной город, страну иностранных учащихся. При изучении родительного падежа и творительного это могут быть кресты, направленные на ориентирование в пространстве, с активными конструкциями «слева от, справа от, посередине, недалеко от, по центру, около...» и «между, рядом с, перед, сзади, над, под, и т. д.» находиться что. Данные квесты с учащимися уже успешно проходили и офлайн, и онлайн на экскурсиях по Эрмитажу.

Третий существенный признак образовательной среды – *это вариативность* определяется возможностью выстраивать обучение по индивидуальному плану, направлению, исходя из личных предпочтений и скорости усвоения грамматического материала. С этой целью в информационно-образовательную среду должны быть включены упражнения по системе от простого к сложному, в результате сам учащийся определяет скорость выполнения упражнений и их последовательность для отработки грамматического навыка, кроме того, у инофона есть возможность вернуться к ранее выполненному упражнению для уточнения информации. Следовательно, активно реализуется принцип индивидуального подхода к обучению.

Пятый признак – *полифункциональность* в образовательной среде. При изучении русского как иностранного данный признак проявляется в том, что любая цифровая среда способна быть как источником знаний, так и средством организации самостоятельной деятельности учащихся. Так, разрабатываемая система метамоделльных упражнений для элементарного уровня владения языком

на базе кафедры русского языка спец факультета ВИ ИТ ВА МТО, имеет обширный тренажёрный аппарат для изучения не понятных для каждого конкретного курсанта грамматических конструкций на самоподготовке. Каждый участник образовательного процесса выбирает свой маршрут.

Эффективные стратегии формирования цифровой среды для обучения РКИ

Прежде чем описать эффективные стратегии формирования цифровой среды для обучения РКИ, рассмотрим существующие типы и виды цифровых контентов для преподавания русского как иностранного.

В основном выделяют:

- тренировочные компьютерные программы, или грамматические тренажёры;
- коммуникативные средства обучения на основе медиаконтентов сети Интернет;
- системы справочного мультимедийного характера;
- системы тестирующего назначения;
- электронные учебники;
- цифровые информационные базы по предмету русский язык.

Исследователь А. Н. Богомолов, проанализировав существующие концепции организации цифровой образовательной среды при преподавании РКИ, приходит к выводу, что варианты её оформления должны быть аналогичны традиционным образовательным методическим структурам. Так, например, он отмечает «...учебник соотноситься с электронным учебником, пособие с электронным пособием, учебно-методический комплекс с учебно-методическим комплексом...» [2, с. 34]. Следовательно, применительно к русскому как иностранному для создания эффективного цифрового учебного пособия необходимо выработать единую концепцию, с одной стороны, соотносимую с классическим вариантом учебника, с другой, обладающую дополнительными положительными возможностями, которые открывает медиа пространство.

Рассмотрим общую концепцию создания такого электронного пособия. (См. Рис. 1).

Электронное пособие		
Мета модель <i>(как наглядная речевая форма представления грамматической теории русского языка в наиболее сжатом виде)</i>		
Трехуровневая система упражнений <i>(как эффективный тренажер для отработки речевого высказывания заключенного в мета модели)</i>		
Упражнения ориентирующего характера	Упражнения стандартизирующего характера	Упражнения варьирующего характера
От мета модели к её речевому наполнению	Подстановка грамматической формы	Ролевые игры
От речевого высказывания к построению мета модельной схемы	Перепев грамматической формы	Решение ситуативных задач
	Отработка ориентирующего элемента	Открытая мета модель
	Сопоставление мета моделей различных парадигм	

Рис. 1. Концепция создания электронного пособия по РКИ: элементарный уровень

Следовательно, исходя из представленного рисунка, концепция будущего электронного пособия для элементарного уровня состоит в мета модельном принципе представления грамматики русского языка и трехуровневой системе упражнений, направленных на отработку грамматических навыков.

Эффективность предложенного нами цифрового пособия доказывается экспериментом, в котором принимали участие 14 курсантов из двух национальных групп специального факультета Военного института (инженерно-технического) Военной академии МТО. Это группа из Афганистана – 9 человек и группа из Монголии – 5 человек. Эксперимент длился с сентября 2021 года по март 2022 года в рамках практических занятий. При изучении падежной парадигмы русского языка в данных группах применялись авторские упражнения, в которых представлялся речевой образец или мета модель с необходимым коррелятом, затем упражнения-тренажеры, направленные на отработку данных структур, на завершающем этапе использовался блок ситуативных заданий и ролевых игр.

В результате были получены следующие данные по двум экспериментальным группам (см. Таблица 1, Таблица 2).

Таблица 1

**Данные группы из Афганистана при обучении
по метамодельному принципу**

Показатель оценки	Предл. падеж	Винит. падеж	Родит. падеж	Дат. падеж	Творит. падеж
Эффективность метамодели	55%	65%	68%	70%	83%
Эффективность системы ориентирующих упражнений	50%	58%	52%	60%	53%
Эффективность системы стандартизирующих упражнений	44%	48%	40%	52%	45%
Эффективность системы варьирующих упражнений	43%	47%	45%	53%	51%
Речевые ошибки в коммуникации	12%	20%	25%	10%	15%
Письменные ошибки в текстах	15%	30%	35%	10%	25%

Процент по усвоению падежей высчитан, исходя из данных тестирований по контрольной группе, которая обучается по традиционной системе отработки грамматических навыков.

Таблица 2

Данные группы из Монголии при обучении по метамодельному принципу

Показатель оценки	Предл. падеж	Винит. падеж	Родит. падеж
Эффективность метамодели	55%	65%	78%
Эффективность системы ориентирующих упражнений	52%	68%	72%
Эффективность системы стандартизирующих упражнений	48%	58%	45%
Эффективность системы варьирующих упражнений	53%	57%	55%
Речевые ошибки в коммуникации	12%	20%	15%
Письменные ошибки в текстах	5%	10%	8%

Данные исследования показывают, что у группы из Монголии более высокий результат овладения грамматическими навыками, так как группа из Афганистана изначально занималась по традиционной системе введения грамматики, а к метамодельному принципу приступила только через два месяца обучения, в результате пришлось проводить корректировку ранее сформированных навыков, поэтому результаты усвоенных навыков значительно ниже, чем в монгольской группе.

При анализе временного интервала овладения навыками элементарного уровня русского языка группа из Афганистана осваивала падежную парадигму русского языка три месяца, группа из Монголии полтора месяца. Данные по творительному и дательному падежу в последней экспериментальной группе не приводятся, так как обучение продолжается, но скорость обучения курантов показывает, что контрольный тест элементарного уровня они будут готовы написать через 2 месяца обучения.

В ходе эксперимента мы отметили, что наглядность речевых шаблонов и метамоделей помогают курсантам легко усваивать теоретический материал и правильно применять его в практике речевого общения, а корреляты метамоделей способствуют уменьшению ошибок в лексико-грамматических тестах.

Резюмируем:

1. Современное цифровое пособие по РКИ должно обладать единой концепцией. Как показывает практика преподавания такой связующей основой может стать мета модель и системы мета модельных упражнений на отработку навыков употребления падежной парадигмы.

2. В современном цифровом пособии должна быть трехуровневая система упражнений: ориентирующие, которые выделяют речевой коррелят определённого падежа; стандартизирующие, или отрабатывающие основные навыки употребления падежных форм; варьирующие, способствующие распознаванию речевых ситуаций употребления той или иной падежной формы.

3. Цифровое пособие обязательно должно стать частью информационно-образовательно среды и обладать целостность, открытостью, вариативностью, полифункциональностью.

Список литературы:

1. Бовтенко М.А. Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка. Новосибирск, 2005.

2. Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультуролог. аспект / А.Н. Богомолов. – М.: МАКС Пресс, 2008. – 319 с.

3. Всеволодова М.В., Панков, Ф.И. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагм. приклад. (пед.) модели яз./ М.В. Всеволодова, Ф.И. Панков. – М.: МГУ, 2000. – 501с.

4. Гарцов Д.А. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 42 с.

5. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 189 с.

6. Козырев В.А. Гуманитарная образовательная среда: языковая культура. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.С. Герцена, 1999. – 107 с.

7. Комовская Е.В. Научные метамоделю в современном русском языке (на примере сельскохозяйственных терминов)//Филология и культура 2020 №2 (60). – С. 45-51.

8. Комовская Е.В. Двусоставные коммуникативные метамоделю. Их отличие от минимальных и расширенных схем русского синтаксиса// Филология и культура 2021 №1 (63). – С. 54-61.

9. Комовская Е.В. Способы представления грамматики при преподавании русского как иностранного // Филологический класс, 2021. Т.26 №.2. – С. 234-245.

10. Комовская Е.В. Эффективные стратегии и тактики преподавания русского языка иностранным военнослужащим в условиях цифровизации образования// Казанский педагогический журнал. 2021 №5 (148). – С. 158-164.

11. Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.

12. Соловов А.В., Меньшикова А.А., Клентак Л.С. Методические основы проектирования электронных образовательных ресурсов: учеб. пособие / А.В. Соловов, А.А. Меньшикова, Л.С. Клентак. – Самара: Изд-во Самар. гос. аэрокосм. ун-та, 2013. – 180 с.

13. Трепельников А.В. Цифровой формат в преподавании РКИ: новые понятия и термины компьютерной лингводидактики// Русский язык за рубежом. №1. 2012. – С. 46-51

14. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся / С.Ф. Шатилов. – Л., 1985. – 24 с.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Этот выпуск можно было бы назвать «Вопросы взаимосвязи языка и культуры в преподавании иностранного и русского языков». На наш взгляд, проблемы, поставленные в главах, очень актуальны в настоящее время.

Вопросы межкультурной коммуникации – это всегда проблемы межличностного общения, в котором, по словам В. В. Колесниковой, О. А. Муллиновой и Т. А. Муллиновой, большое значение имеет культурная среда, формирующая его участников. Преподаватель-языковед всегда сталкивается с необходимостью научить обучающихся не только языку, но и образу мира говорящего на этом языке, чтобы при общении собеседники, являясь представителями разных культур, не оставались психологически «чужими» друг другу [<https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-kontekste-mezhkulturnoy-kommunikatsii>].

Авторы выпуска, предваряя практические вопросы обучения иностранным языкам, касаются также теоретических аспектов, утверждая, что образовательной и научной интеграции, а также основным проблемам социокультурной адаптации иностранных студентов отводится особая роль.

Ученые-практики предлагают методические пути решения данной проблемы, учитывая при этом факт цифровизации всего общества и образовательной науки. Цифровизация образования является своеобразным цементирующим материалом при подаче учебных вопросов в любой культуре.

На наш взгляд, данная монография могла бы быть интересной для преподавателя, работающего в области РКИ.

Авторский коллектив монографии предлагает принять участие в обсуждении вопросов, которые могли бы стать интересными не только для специалистов в области обучения русскому языку как иностранному. Мы были бы признательны тем, кто бы мог предложить идею для создания научного труда, объеди-

ненного одной темой, например, вопросы философии языка, цифровизация обучения, вопросы анализа художественных текстов, создание учебников и учебных пособий, плюсы и минусы CLIL, особенности обучения представителей поколения Z, вопросы филологии, социологии, взаимосвязи различных наук в образовательном процессе и др.

Ждем ваших предложений, которые вы можете присылать на сайт chir-sreda.ru.



*Чиркова Елена Ивановна,
доктор педагогических наук, профессор*



АВТОРЫ

Глава I. Актуальные вопросы развития идентичности в мультикультурном обществе Европы и России

Медынская Ирина Вильевна, доктор экономических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Санкт-Петербург, Россия

Сперанская Наталья Николаевна, кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры русского языка Военная академия связи, Санкт-Петербург, Россия

Medynskaya Irina Vilevna, Doctor of Economic Sciences, Professor, Saint Petersburg State University of Economics, Saint Petersburg, Russia

irinamedyn@mail.ru

Speranskaya Natalya Nikolaevna, Candidate of Philosophy, Associate Professor, Professor of the Russian Language Department, S.M. Budyonny Military Academy of the Signal Corps, Saint Petersburg, Russia
natalyasp1948@gmail.com

Глава II. Сферы общения и их взаимосвязь при обучении русскому языку как иностранному студентов-нефилологов

Звездина Анна Олеговна, кандидат педагогических наук, Северный государственный медицинский университет, Архангельск, Россия

Zvezdina Anna Olegovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Northern State Medical University, Arkhangelsk, Russia
zvezdina.a.o@gmail.com

Глава III. Социокультурная составляющая коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих в сфере повседневного воинского общения

Минина Дарья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, ВУНЦ ВМФ «ВМА», ЦП ИВС, Санкт-Петербург, Россия

Minina Darya Anatolievna, Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant professor, Training Center for Foreign Navy, Saint Petersburg, Russia
minindar@gmail.com

Глава IV. Обучение иностранных студентов выражению эмоций средствами русского языка (Продвинутый этап)

Коврижкина Дарья Геннадьевна, кандидат педагогических наук, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Kovrizhkina Daria Gennadievna, Candidate of Pedagogic Sciences, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
Dasha2509@inbox.ru

Глава V. Персоналии как социокультурные единицы содержания обучения иностранных студентов-нефилологов на начальном этапе обучения

Калле Марина Игоревна, Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова, Санкт-Петербург, Россия
Marina Kalle, Academician I.P. Pavlov, First Saint-Petersburg, State Medical University, Saint Petersburg, Russia
marinakalle@rambler.ru

Глава VI. Почему лингвокраеведческий материал необходимо включать в обучение русскому языку иностранных учащихся в процессе предвузовской подготовки?

Доминова Татьяна Николаевна кандидат педагогических наук, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия
Dominova Tatiana Nikolaevna, Candidate of Pedagogic Sciences, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia
t-nedzumi@rambler.ru

Глава VII. Методика формирования межкультурной компетенции американских студентов на материале лексико-семантического поля «библиотека»

Мартынова Алена Олимовна, кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, Санкт-Петербург, Россия
Martynova Alena Olimovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, Saint Petersburg, Russia
bresso2007@gmail.com

Глава VIII. Эффективные приёмы преподавания грамматики иностранным курсантам в условиях цифровизации образования

Комовская Елена Витальевна, кандидат филологических наук, доцент, Военный институт (инженерно-технический) военной академии, МТО им. генерала армии В. А. Хрулёва, Санкт-Петербург, Россия
Komovskaya Elena Vitalievna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Military Technical Institute of Military Academy of Logistical Support "General of the Army A.V. Khrulyov", Saint Petersburg, Russia
Komovskaya86@mail.ru.

Оформление и верстка *Ю. Болдырева*

Дата подписания к использованию: 31.03.2022

Объем издания: 2,4 Мб. Комплектация: 1 электрон. опт. диск (CD-R)

Тираж 7 экз.



Издательство АНО ДПО «Межрегиональный центр
инновационных технологий в образовании»

610047, г. Киров, ул. Свердлова, 32а, пом. 1003

Тел.: 8-800-222-30-98

<https://mcito.ru/publishing>; e-mail: book@mcito.ru

ISBN 978-5-907541-63-4



9 785907 541634