

Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного

**Материалы международной
научно-практической конференции
г. Москва, 15-16 февраля 2019 г.**

Электронное издание

**Москва
2019**



Сборник статей Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=43254019

Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного Материалы международной научно-практической конференции, г. Москва, 15–16 февраля 2019 г.: ISBN 978-5-4263-0751-3

Аннотация

В сборнике представлены статьи, посвященные современной парадигме преподавания и изучения русского языка как иностранного. В частности, рассматриваются такие вопросы, как создание учебников и учебных пособий по РКИ; использование новых технологий для формирования коммуникативной, лингвистической, социолингвистической и лингвокультуроведческой компетенций в процессе межъязыкового взаимодействия; профессионально ориентированное обучение РКИ и иностранным языкам в современных условиях и др.

Содержание

Адаптационный смешанный видеокурс по РКИ для иностранных студентов	5
Инженер говорящий, пишущий, читающий, слушающий и думающий: формирование языковой личности	15
Речевой этикет – важнейший компонент культурнообразовательной парадигмы	24
Электронные образовательные ресурсы в обучении русскому языку как иностранному	34
Интеграция кейс-технологии и аудиовизуальных медиаресурсов при обучении инофонон деловой коммуникации	42
Визуальная опора на уроке русского языка как иностранного	51
Основные проблемы перевода в изучении русского языка как иностранного	59
Прецедентный феномен как основной компонент общекультурных знаний в процессе преподавания русского языка как иностранного	67
О диалоге культур на занятиях дисциплины «речевые практики»	75
Психолингвистические трудности обучения иностранных слушателей подготовительных	82

факультетов в условиях интернациональных групп	
Обучение детей-билингвов русской грамматике с применением дистанционных образовательных технологий	91
Конец ознакомительного фрагмента.	98

**Современная парадигма
преподавания и изучения
русского языка как
иностранного Материалы
международной
научно-практической
конференции, г. Москва,
15–16 февраля 2019 г**

**Адаптационный смешанный
видеокурс по РКИ для
иностраннх студентов**

Абрамова Я.К.

*кандидат педагогических наук, доцент, НИТУ
«МИСиС», Москва*

e-mail: yanaabramova@mail.ru

Семина А.И.

*старший преподаватель, НИТУ «МИСиС»,
Москва*

e-mail: semina.ai@misis.ru

Аннотация: статья посвящена описанию опыта разработки и внедрения в НИТУ «МИСиС» адаптационного видеокурса по русскому языку как иностранному, размещенного на базе электронной платформы Canvas. Данный курс был создан для иностранцев, желающих приехать в российский университет для получения дальнейшего высшего образования. В статье рассматривается универсальность адаптационного видеокурса с точки зрения работы по нему в рамках разнообразных моделей обучения: традиционной, смешанной, дистанционной и «перевернутый класс».

Ключевые слова: адаптация иностранных студентов; русский язык как иностранный; видеокурс; смешанное обучение; дистанционное обучение; «перевернутый класс»; образовательные платформы; Canvas.

Ya.K. Abramova

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Modern Languages and Communication, NUST «MISIS», Moscow

e-mail: yanaabramova@mail.ru

A.I. Semina

Senior Lecturer, Department of Modern Languages and Communication, NUST «MISIS», Moscow

ADAPTIVE BLENDED VIDEO COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: the article describes the experience of developing and implementing an adaptive video course on Russian as a foreign language on e-platform Canvas in NUST "MISIS". This course was created for foreigners who want to come to a Russian university in order to continue their education. The article discusses the universality of the adaptive video course from the perspective of using it in the framework of various learning models: traditional, blended, e-learning, and “flipped classroom”.

Keywords: foreign students adaptation; Russian as a foreign language; video course; blended learning; e-learning; “flipped classroom”; educational platforms; Canvas.

Развитие процессов глобализации находит отражение во многих сферах жизни, в том числе и в академической. Ежегодно увеличивается количество университетов, заключивших сотрудничество с международными вузами-партнерами, все большее распространение получают программы академической мобильности, а также растёт количество образовательных программ, позволяющих осуществлять обучение

заграницей. При этом стоит отметить, что все больший интерес для иностранных учащихся представляет обучение в России, особенно в технических вузах. Это может быть обусловлено разного рода факторами, включая стоимость обучения, которая в условиях нынешней экономики является значительно ниже, чем в европейских странах, а также широким интересом к техническому образованию в мире, где российское образование всегда было в цене. Лишь за последние годы Россия заняла 6 место в мире по числу иностранных студентов, по версии ЮНЕСКО.

Тем не менее, по приезду в страну многие учащиеся испытывают различные трудности, которые очень часто обусловлены разницей культур на разных уровнях. С целью облегчения процесса адаптации многие вузы (РУДН, СПбГУ, НГУ, НИУ «ВШЭ» и др.) делают памятки иностранного студента, устраивают встречи и собрания для решения возникающих у студентов вопросов, а также создают ролики – знакомство с университетом.

Принимая во внимание вышеперечисленные аспекты, в рамках проекта «5-100» в НИТУ МИСиС была создана рабочая группа, основной целью которой была разработка такого адаптационного курса, который, с одной стороны, познакомил бы иностранных студентов, впервые приехавших в университет, с реалиями жизни в России, организационными моментами, связанными с подготовкой и проведением образовательной деятельности, а с другой – позволил

бы получить дополнительную практику по русскому языку. Это послужило основным мотивом для создания адаптационного видеокурса, реализовываемого по модели смешанного обучения на базе электронной образовательной платформы Canvas, которая позволила существенно расширить варианты и способы применения данного курса в условиях не всегда достаточного количества академических часов. О достоинствах данной модели обучения писали многие, включая как авторов статьи [1; 3], так и прочих исследователей [2].

Адаптационный видеокурс представляет собой цепочку из 9 видеоуроков, связанных тематически. Авторы курса попытались охватить основные ситуации общения, с которыми иностранный студент, приехавший учиться в русскоязычной языковой среде, мог бы столкнуться. Так, в курсе рассматриваются основы деловой коммуникации, необходимые при общении с преподавателем, поход в международный отдел, регистрация в общежитии и т.д. Не менее важным является и тот факт, что информация, предоставленная в курсе, является реальной. Например, основные организационные моменты по оформлению регистрации, перечень необходимых документов или номера телефонов разных отделений способствуют лучшему усвоению тонкостей организации образовательного процесса и ориентированию в академическо-социальной среде. Более того, контент курса периодически обновляется ввиду появляющихся изменений в ад-

министративной структуре университета.

Каждый эпизод имеет единую структуру. В начале урока указаны его основные цели, представлен лексический минимум, а также конкретные аспекты грамматики, которые будут рассматриваться в рамках этого урока. Каждый урок представляет собой три группы заданий: предпросмотровые, просмотровые и послепросмотровые. При этом уроки имеют одинаковое количество заданий (10) разного типа: закрытые тесты, выбор картинок, соотнесение понятий, прослушивание аудио, а также вопросы открытого типа, предполагающие самостоятельное написание слов или небольших абзацев.

Основной целью предпросмотровых заданий является, в первую очередь, подготовить учащихся к восприятию последующего материала. По этой причине в таком типе заданий вводится новая лексика, позволяющая заметно облегчить дальнейшее восприятие видео, а также используются упражнения, способствующие повышению мотивации, например, предположение ответа на тот или иной вопрос.

После этого студент приступает к выполнению просмотровых заданий. Неоспоримым плюсом выбора формата смешанного обучения является возможность многократного просмотра видео (в т. ч. с аудиоскриптами видеоролика), что позволяет студентам проходить обучение в своем темпе, что особенно важно в условиях неоднородности иностранных групп по уровню владения языком.

Просмотр видео сопровождается следующим этапом – послепросмотровым, включающим в себя серию неизолированных от контекста упражнений, направленных на активизацию как лексических, грамматических, так и речевых навыков.

Изначально основной формой использования курса была смешанная, при этом часть заданий сначала выполнялась в классе совместно с преподавателем, а остальные отрабатывались студентами на платформе самостоятельно. Затем преподаватели сочли даже более эффективной модель так называемого «перевернутого класса», когда учащиеся самостоятельно должны были просмотреть видео, выполнить часть предпросмотровых заданий, а в рамках классно-урочных занятий студентами выполнялись послепросмотровые задания, разыгрывались ситуации из видео и обсуждались случаи из личного опыта учащихся. Таким образом, такой тип применения смешанного обучения позволил увеличить время на развитие речевой деятельности учащихся и сделать занятия даже более оживленными, без потери времени на проигрывание и дублирование видео, объяснение незнакомых слов и т.д.

Также стоит отметить, что курс имеет опыт использования и в исключительно дистанционной форме. Он был пройден студентами из дальнего зарубежья, планирующими в ближайшее время приехать на обучение в МИСиС, в качестве материала для знакомства с университетом, понимания

последовательности действий по приезду в Россию. Таким образом, учащиеся, приезжая в Москву, испытывали уже меньше стресса, потому что сам университет, общежитие и другие основные локации уже были знакомы, а лексика, используемая, например, в международном отделе уже была для них известна.

Помимо этого, в качестве дополнительного дидактического материала рабочей группой были созданы сборники текстов, более подробно рассказывающие о том или ином аспекте, затронутом в видео (например, о метро, о системе образования и т.д.). При этом во многих из них фигурируют главные действующие лица видео, обеспечивая таким образом некоторую связность и перекликанье сюжетной композиции. Каждый текст представлен на двух языковых уровнях (A1 / A2), с адаптацией под языковые возможности учащегося или группы, что позволяет сделать процесс обучения более гибким. Тексты расположены на той же образовательной платформе и сопровождаются как лексико-грамматическими упражнениями, так и заданиями, направленными на развитие навыков говорения. Об особенностях использования ИКТ в работе с иностранцами на данных языковых уровнях писали Хромов С. С., Гуляева Н. А. и др. [4].

Использование адаптационного видеокурса по РКИ позволяет реализовать возможность погружения иностранного студента в академическую среду и облегчить восприятие и усвоение лексико-грамматического материала на элементар-

ном и предпороговом уровнях владения языком. Данный опыт показывает, что учебные умения, которые формируются средствами смешанного обучения на программном содержании конкретного учебного видеокурса, преобразуются и постепенно переходят на качественно новый уровень владения русским языком как иностранным. Следовательно, обеспечивается не только адаптивная функция, но и достаточная языковая практика. Возможность использования курса для всевозможных моделей обучения выводит его на качественно иной уровень, по сравнению с остальными ознакомительными видео, снятыми в других университетах России.

Список литературы

1. *Абрамова Я.К.* Информационные технологии в современной образовательной системе // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. Новосибирск: Издательство СибАК, 2014. 128 с.
2. *Логинова А.В.* Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения // Молодой ученый. 2015. № 7. С. 809–811. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/87/16877/> (дата обращения: 24.01.2019).
3. *Семина А.И.* Реализация модели смешанного обучения (blended learning) русскому языку как иностранному // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. Выпуск № 6/2. Москва: Науч-

ные технологии, 2018. С. 113–118.

4. Хромов С.С., Гуляева Н.А., Апальков В.Г., Никонова Н.К. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе (уровень А1, А2) // Открытое образование. 2015. № 2. С. 75–81.

Инженер говорящий, пишущий, читающий, слушающий и думающий: формирование языковой личности

Авдеева И.Б.

*доктор педагогических наук, доцент, академик
ПАНИ, профессор, МАДИ, Москва
e-mail: i.b.avdeyeva@mail.ru*

Аннотация: в статье проблемы формирования языковой личности будущего инженера/инженера разделены на две части. К первой относятся вопросы когнитивных особенностей и детерминированности ментальных предпочтений иностранных учащихся в инженерных вузах, обусловленных биологически и формирующихся профессионально под влиянием системы обучения в вузах. Второй круг вопросов относится к проблеме отбора учебного материала, лексико-грамматических особенностей научно-технического подстиля, необходимого и достаточного для обучения иностранцев в вузах РФ. Рассмотрены параметры аутентичного инженерного дискурса/текста.

Ключевые слова : инженерный дискурс / текст; детерминанты когнитивного стиля иностранных учащихся инженер-

ного профиля; предпочтительные и компенсаторные когнитивные стратегии; категория бессубъектности односоставных предложений; инверсионность, языковая / речевая личность иностранного учащегося инженерного профиля.

I.B. Avdeyeva

ScD in Pedagogy, Associate Professor, Academician
PANI, Professor, Moscow Automobile and Road
Construction State Technical University, Moscow
e-mail: i.b.avdeyeva@mail.ru

AN ENGINEER SPEAKING, WRITING, READING, LISTENING AND THINKING: FORMING A LANGUAGE PERSONALITY

Abstract : the article deals with the problems of forming the language personality of the intending engineer/engineer and divided into two parts. The first includes issues of cognitive characteristics and the mental determination of foreign students in engineering universities, determined biologically and professionally formed under the influence of the system of education in universities. The second range of questions relates to the problem of the selection of educational material, the lexical and grammatical features of the scientific and technical underlay necessary and sufficient for the training of foreigners in Russian universities. The parameters of authentic engineering discourse/

text are considered.

Keywords : engineering discourse/text; the determinants of the cognitive style of foreign engineering students; preferred and compensatory cognitive strategies; the category of non-subjectiveness of one-component sentences; inversion; the language/speech personality of a foreign student of engineering profile.

Если говорить о преподавании русского языка как иностранного в вузах инженерного профиля, то, безусловно, проблемы **формирования языковой личности инженера / будущего инженера** можно условно разделить на две группы.

Первый круг вопросов, непосредственно относящийся к **психологическим, психолингвистическим, когнитивным и лингво-когнитивным проблемам**, должен рассматривать саму **личность иностранного учащегося инженерного профиля на ментальном уровне**. Для удобства понимания этих особенностей обучения иностранным языкам целесообразно знать детерминанты когнитивного стиля иностранных учащихся инженерного профиля; иметь представление об основных реалиях инженерной деятельности, как и чем формируется «картина мира» инженера – инженерный менталитет; быть знакомым с концепцией когнитивных стилей и оппозицией «анализма» – синтетизма» мышления, представлять себе лингво-когнитивный портрет

иностранный учащийся инженерного профиля и знать их предпочтительные когнитивные стратегии; уметь использовать в аудитории предпочтительные и компенсаторные методы обучения иностранных учащихся инженерного профиля при обучении их русскому языку как иностранному (см. подробнее [1]). **Стилеобразующим** фактором профессиональной инженерной коммуникации является когнитивный стиль специалистов инженерного профиля, восходящий к доминантности левого полушария, который включает в себя такие стилевые параметры, как: полнезависимость, рефлексивность, гибкость познавательного контроля, высокую когнитивную сложность и т.п.. Когнитивный стиль иностранных учащихся инженерного профиля не является статическим, поскольку детерминирован: 1) биологически и 2) профессионально, так как формируется в процессе вузовского образования, базирующегося на логико-аналитическом методе обучения, и последующей инженерной деятельности (см. подробнее [2]).

Второй круг вопросов, конечно же, относится к проблеме **отбора учебного материала**, т.е. корпуса текстов, на базе которых выделяется **лексика и грамматика**, необходимая и достаточная для обучения иностранцев в вузах РФ. Должен быть рассмотрен прежде всего вопрос о процентном соотношении обучения языку общего владения, с одной стороны, и языку научного стиля речи, языку специальности, с другой, на разных этапах обучения: на начальном

и продвинутом – студенческом, а также магистерском и аспирантском (см. подробнее [3]). Для этого необходимо понимание того, какими параметрами обладают аутентичные тексты учебников по дисциплинам инженерного профиля, знание их структуры – архитектоники инженерного текста – и лексико-грамматического наполнения; представление об особенностях языка научно-технического подстиля, имеющего принципиальные отличия от языка общего владения. **Структурообразующим** фактором инженерной коммуникации является универсальная архитектоника инженерного дискурса/текста, имеющая различные модификации в разных дисциплинах инженерного профиля. Двойственная разнонаправленная ориентация на «природное» и «искусственное» отражается в объектах описания каждой из наук, объединяя их в две группы: 1) описывающие идеальный объект и 2) использующие научные знания при расчете параметров реального объекта. Данное дуалистическое разделение специальных дисциплин проявляется на структурном и лексико-грамматическом уровнях инженерных дискурсов/текстов (см. подробнее [4], [5]).

При обучении иностранных учащихся инженерного профиля русскому языку специальности акцент следует делать на овладение письменной разновидностью научного стиля речи. Иностранные учащиеся инженерного профиля начинают понимать до 70% материала, освоив не терминологическую, а видо-временную глагольную систему русского языка,

характерную для научно-технического подстиля. Универсалии грамматики научно-технического подстиля выражены более всего односоставными бессубъектными предложениями: инфинитивными, определенно- и неопределенно-личными, безличными, представляя наибольшие трудности при чтении для иностранцев всех категорий. Можно выделить две доминирующие проблемы при изучении языка специальности по сравнению с языком общего владения: **категория бессубъектности** в односоставных предложениях и **инверсионность**, то есть относительно свободный порядок слов в русском языке (см. подробнее [6]).

Поскольку тексты учебников по инженерным дисциплинам, подлежащие усвоению иностранцами в процессе обучения, созданы инженерами и адресованы инженерам в процессе речевого общения, объектом преподавателя РКИ должна стать **речевая личность инженера**, с конкретным коммуникативным ракурсом видения и изображения фрагмента реального мира, обуславливающим сугубо определенный отбор языковых средств: «**инженер говорящий, пишущий, читающий, слушающий**», но прежде всего – «**инженер думающий**». Реализация речевой личности инженера/будущего инженера в рамках обучения в вузах инженерного профиля состоит в овладении иностранцами конкретными когнитивными, прагматическими и вербально-семантическими составляющими инженерной коммуникации, что и должно являться конечной целью обучения иностранных

учащихся на уроках русского языка (см. подробнее [7]). Преподаватель русского языка как иностранного призван учитывать когнитивный стиль учащихся и использовать лексико-грамматические материалы, актуальные для данного контингента. Крайне важно также соответствие когнитивного стиля учебника, учащихся и всего «коммуникативного режима» вуза, дабы не вызывать «когнитивный диссонанс». Обладая этими знаниями, опытный преподаватель – представитель противоположного когнитивного стиля – может предвидеть неудачи и адаптировать учебный процесс, ориентируясь на когнитивный стиль учащихся, вуза и автора учебника (см. подробнее [8]).

С учетом всех вышеозначенных особенностей как иностранных учащихся инженерного профиля, так и специфики изучаемого ими языкового материала, был создан Учебный комплекс по концепции и под редакцией И.Б. Авдеевой / Авдеева И.Б. и др. «Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля. Лексика. Грамматика» (Издво «Златоуст», 2014 г.), в котором мы постарались реализовать все необходимые для данного контингента стратегии усвоения иностранного / русского языка на материале подязыков учебников по базовым инженерным дисциплинам: математики, физики (механики), электротехники, теоретической механики, сопротивления материалов, теории механизмов и машин, инженерной графики (машиностроительного черчения), начертательной геометрии, технологии кон-

струкционных материалов (см. подробнее [9]).

Список литературы

1. *Авдеева И.Б.* Обучение языку специальности иностранных учащихся инженерного профиля с учетом их когнитивных стилей // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2015. № 7. С. 46–53.
2. *Авдеева И.Б.* Детерминанты когнитивного стиля иностранных учащихся инженерного профиля // *Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе. материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. 2017. С. 3–8.
3. *Авдеева И.Б.* Литературные источники как основа учебных материалов по РКИ: современные тексты vs классические тексты vs «винтажные» тексты. *Слово. Грамматика. Речь*. 2015. № XVI. С. 14–18.
4. *Авдеева И.Б.* Выявление архитектоники инженерного дискурса/текста как базового алгоритма инженерной коммуникации // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2016. № 1. С. 56–64.
5. *Авдеева И.Б.* «Винтажные» аутентичные тексты учебников по дисциплинам инженерного профиля // *Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения*

языкам в вузе. Материалы III научно-практической конференции с международным участием. 2016. С. 3–8.

6. *Авдеева И.Б.* Безличность и неопределенно-личность как отражение профессионального мышления инженеров // Актуальные вопросы международного сотрудничества в образовании. Сборник научно-методических трудов. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого: под ред. Д.Г. Арсеньева, И.И. Барановой, В.В. Краснощекова. Санкт-Петербург, 2017. С. 36–45.

7. *Авдеева И.Б.* Некоторые особенности ознакомления иностранной аудитории с русской языковой личностью в условиях XXI ВЕКА // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе. материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Тихоокеанский государственный университет, 2018. С. 173–179.

8. *Авдеева И.Б.* Когнитивный диссонанс как причина неуспеха при обучении РКИ в вузах инженерного профиля // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 3. С. 81–87.

9. *Авдеева И.Б.* Стратегии обучения иностранных учащихся инженерного профиля чтению аутентичных текстов научного стиля // Мир русского слова. 2017. № 2. С. 67–78.

Речевой этикет – важнейший компонент культурнообразовательной парадигмы

Авезджанова Р.М.

*кандидат педагогических наук, доцент,
Ургенчский государственный университет, Ургенч,
Узбекистан*

e-mail: raisa1949@mail.ru

Атаджанова А.Ш.

*старший преподаватель, Ургенчский филиала
ТМА, Ургенч, Узбекистан*

e-mail: achatur2004@rambler.ru

Сафронов Э.О.

аспирант, МПГУ, Москва

e-mail: elbek.safronov.1976@mail.ru

Аннотация: в данной статье анализируется роль речевого этикета в языковом образовании будущих специалистов. Особое внимание отводится речевому этикету как важному компоненту культурно-образовательной парадигмы и подтверждается актуальность и практическая значимость социально-психологических, лингвометодических, культурологических проблем обучения будущих специалистов осно-

вам межкультурной коммуникации. Выделяется важность микросистемы национально-специфичных единиц речевых этикетов контактирующих языков.

Ключевые слова: речевой этикет; лингвокультурология; культурно-образовательная парадигма; межкультурная коммуникация; национальные единицы.

R.M. Avezdzhanova

Phd in Pedagogy, Associate Professor, Urgench State University, Urgench, Uzbekistan
e-mail: raisa1949@mail.ru

A.Sh. Atajanova

Senior Lecturer, Urgench Branch of TMA, Urgench, Uzbekistan
e-mail: achamur2004@rambler.ru

E.O. Safronov

Post-Graduate Student, Moscow Pedagogical State University, Moscow
e-mail: elbek.safronov.1976@mail.ru

VERBAL ETIQUETTE AS THE MOST IMPORTANT COMPONENT OF THE CULTURAL AND EDUCATIONAL PARADIGM

Abstract: the article deals with the role and the place of speech etiquette in the language education of future specialists. A special attention is given to speech etiquette as an important

component of the cultural and educational paradigm and the relevance and practical significance of the socio-psychological, linguistic, cultural and culturological problems of teaching future specialists is emphasized. The importance of the microsystem of the national-specific units of speech etiquette of contacting languages is highlighted.

Keywords: speech etiquette; cultural linguistics; cultural and educational paradigm; cross-cultural communication; national-specific units.

Век, в котором мы живем, – это век, требующий высокого уровня развития образования, науки, культуры, информационных технологий. Противоречие между нарастанием потока знаний и ограничением сроков их усвоения (сокращение количество учебных часов) может быть разрешено модернизацией учебного процесса.

Одним из актуальнейших направлений исследований ученых-лингвистов является всесторонний анализ состояния современной языковой коммуникации человечества. В этих условиях качественное языковое образование становится первоочередной задачей всех звеньев системы образования в Республике Узбекистан, СНГ, дальнем зарубежье.

Следует отметить, что в глобализационном информационном сообществе знание русского языка, имеющего статус языка мира, дружбы, международного сотрудничества и профессиональных контактов позволяет человеку осмыс-

лить и осознать, почувствовать и реально оценить свой личностный потенциал, роль и место в обществе.

В иностранной методической литературе имеются работы, посвящённые исследованиям теоретических и практических основ обучения профессионально-деловому общению специалистов разных сфер. Однако в них не рассматриваются ситуации вхождения в сферу профессиональной деятельности и не разработана методика обучения специалистов иноязычному профессионально-деловому общению. Существующие разработки в иностранной справочной информационной литературе не учитывают современных условий нашей страны, для которой новыми являются не только отдельные ситуации иноязычного профессионально-делового общения, но и сама сфера и условия вхождения в профессиональную деятельность после окончания вуза.

Специфика и новизна этих условий заключается в том, что молодой специалист уже на этапе вхождения в область профессиональной деятельности встречается с необходимостью общения на неродном языке, в нашем случае русском, и от того, насколько успешно он владел языком, нормами общения, правилами речевого поведения, во многом зависит его место работы и трудовая карьера. Все это подтверждает актуальность и практическую значимость социально-психологических, лингвометодических, культурологических проблем обучения студентов наших вузов основам иноязычного профессионально-делового общения и формирования у них

навыков межкультурной коммуникации.

Известно, что каждая сфера общения имеет набор типичных коммуникативных ситуаций, включающих свои особенности, мотивы, содержания, структуру и условия реализации. Социальные же отношения между участниками общения в сфере профессиональной деятельности можно охарактеризовать как отношения партнеров.

Бесспорно то, что в современных условиях человеческое общение нацелено на достижение полного взаимопонимания и конечных результатов, особенно в сфере вхождения в профессиональную деятельность. В практическом плане это выдвигает задачу формирования у будущих специалистов навыков и умений свободного общения на русском языке.

Одним из важных, доминирующих средств, обеспечивающих процесс коммуникации в профессионально-деловом общении, мы считаем, является этикет.

Именно формулы речевого этикета выполняют самые важные функции языка: контактоустанавливающую, апеллятивную, регулятивную, эмотивную, ориентационную.

По определению ученых-лингвистов В.Г. Костомарова, Н.И. Формановской, А.А. Акишиной и других, «речевой этикет в целом – микросистема доброжелательства, в основе которого лежит принцип гуманизма человеческих отношений. Это обстоятельство усиливает его роль и определяет главенствующее место в процессе общения» [1, с. 126] .

Вопрос этикета в профессиональной сфере не так ма-

лозначителен, как может показаться. Деловой этикет – это важный компонент профессионального общения. Соблюдение его правил, уместное использование вербальных и невербальных средств в различных ситуациях профессионального общения является убедительным свидетельством подлинной культуры, профессионализма, интеллекта личности специалиста. Именно деловой этикет обеспечивает прекрасную атмосферу переговоров, встреч, диалогов, контактов и т.п. Этикет связан с деловыми манерами **приветствия, знакомства, обращения, привлечения внимания, осведомления, прощания**. Культурные нормы делового этикета регламентируют выражения **благодарности, пожелания, извинения, просьбы, приглашения, предложения, совета**. Кроме обсуждения конкретных практических вопросов, деловой этикет предполагает в корректной форме выразить **утешение, соболезнование, скорбь**, а также сформулировать **комплимент, одобрение, согласие или отказ** и т.п.

Единицы речевого этикета в своей семантике отражают национальное своеобразие культуры страны. Показателем коммуникативной коммуникации в речевом общении является узуальная правильность речи. Узус – это речь в культуре. Следовательно, речевой этикет, как регулятор речевого поведения и как микросистема национально-специфических единиц, способствует узуальной правильности речи, которая свидетельствует о сформированности коммуникатив-

ной компетенции.

Таким образом, чтобы обучение русскому языку в вузе было профессионально и социально ориентированным, необходимо строить обучение с применением интерактивных методов, которые предполагают организацию и развитие диалогового и монологического общения. Интерактивное обучение обеспечивает эффективную форму организации совместной познавательной деятельности, в которой идет обмен знаниями, информацией, идеями, способами деятельности, то есть каждый участвует в решении проблемы, вносит свой индивидуальный вклад.

Известно, что каждая сфера общения имеет свой набор типичных коммуникативных ситуаций, а каждая коммуникативная ситуация имеет перечень социальных ролей, особое отношение между партнерами общения, место коммуникации и определенные цели. Область профессионально-деловых отношений, вне зависимости от специализации участников, характеризуется набором типичных ситуаций делового общения.

Исходя из анализа существующей литературы и опираясь на результаты собственных наблюдений, можно выделить следующие ситуации, характерные для вхождения в сферы профессиональной деятельности.

Ситуация, связанная с трудоустройством:

а) в узбекское предприятие, имеющее профессионально-деловые контакты с зарубежными партнерами;

б) в образовательное учреждение, имеющее широкие международные научные связи;

в) в совместное предприятие (для обмена профессиональным опытом, стажировки на предприятии зарубежного партнера и на территории Узбекистана);

г) в филиал иностранной компании на территории Узбекистана;

Ситуации, связанные с повышением профессионального уровня:

а) участие в программах обмена специалистами с прохождением стажировки на иностранном предприятии;

б) участие в краткосрочных программах обучения, направленных на повышение квалификации по своей специальности (как на территории Узбекистана, так и за рубежом).

Ситуации, связанные с научной деятельностью в области профессиональной специализации:

а) участие в программах, ведущих к получению ученых степеней (обучение в одном из зарубежных вузов);

б) участие в зарубежных международных программах с целью получения специального Гранта;

в) участие в научных зарубежных программах с целью проведения научных исследований по своей тематике в одной из европейских стран;

г) участие в международных научных проектах на территории Узбекистана и в других странах.

Одним из основных принципов современной жизни явля-

ется поддержание нормальных отношений между людьми и стремление избежать конфликтов. В свою очередь, уважение и внимание можно заслужить лишь при соблюдении вежливости и сдержанности. Поэтому ничто не ценится окружающими нас людьми так дорого, как вежливость и деликатность. Но в жизни нам нередко приходится сталкиваться с грубостью, резкостью, неуважением к личности другого человека. Причина здесь в том, что мы недооцениваем культуру поведения человека.

Именно речевой этикет подразумевает благожелательное и уважительное отношение ко всем людям безотносительно к их должности и социальному положению. Он включает в себя учтивое обращение с женщиной, почтительное отношение к старшим, формы обращения и приветствия, правила ведения разговора, поведения за столом. Этикет современного общества соответствует общечеловеческим требованиям вежливости, почитания, уважения, в основе которых лежат принципы гуманизма.

Таким образом, для решения ряда вопросов методики обучения профессионально-деловому общению, необходимо определить доминанту языковых средств, которые будут способствовать эффективному овладению приемами профессиональной коммуникации на русском языке.

Список литературы

1. *Акишина А.А., Формановская Н.И.* Русский речевой этикет. М.: Русский язык, 1985.

Электронные образовательные ресурсы в обучении русскому языку как иностранному

Алехина Т.С.

*магистрант, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина,
Москва
e-mail: t_alekhina@yahoo.com*

Аннотация: статья посвящена электронным образовательным ресурсам, применяемым в обучении русскому языку как иностранному. Рассматриваются различные образовательные ресурсы для изучения русского языка. Дается их основная характеристика. Статья предназначена для специалистов, интересующихся современными технологиями в области преподавания РКИ.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы; русский как иностранный; электронное обучение; информационно-коммуникационные технологии; Интернет.

T.S. Alekhina

Graduate Student, Pushkin State Russian Language
Institute, Moscow
e-mail: t_alekhina@yahoo.com

ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: the article is devoted to electronic educational resources in teaching Russian as a foreign language. Different electronic resources are analyzed and characterized. This article is intended for specialists inquiring about modern technologies in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: electronic educational resources; Russian as a foreign language; e-learning; information and communication technology; the Internet.

В современном обществе быстро развиваются информационно-коммуникационные технологии. Их расширение влияет и на образовательную систему. Соответственно, изменяется и образовательная среда вуза. В ней появляется новая область, основанная на применении информационных и коммуникационных технологий, – электронная образовательная среда. Основным её предназначением является организация самостоятельной работы студентов, расширение их образовательной активности и инициативы [3, с. 121].

Так, одним из новшеств в образовании стало использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР), как при аудиторной, так и при самостоятельной работе студентов.

Главная цель использования ЭОР – вывод образовательного процесса на новый уровень. Электронный ресурс обладает большими возможностями по организации больших массивов данных, что предоставляет обучающемуся гораздо больше информации, чем традиционные ресурсы, при этом вся текстовая, визуальная, звуковая информация будет компактно размещаться на одном цифровом устройстве.

В настоящее время существует множество возможностей использования электронных ресурсов для обучения иностранным языкам, в том числе и русскому как иностранному. К ним относят: электронные учебники, интерактивные обучающие пособия, справочно-информационные источники, виртуальные среды, электронные базы данных, электронные библиотеки и т.п. [1, с. 46].

Кроме того, необходимо сказать, что существуют специальные образовательные ресурсы по обучению русскому как иностранному. Среди них стоит отметить следующие:

- проект Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина портал «Образование на русском» (<https://pushkininstitute.ru>);
- компьютерные обучающие программы Воронежского государственного университет «Русская грамматика. Первые шаги» (http://interedu.vsu.ru/rusoft/lab_site.swf);
- сетевой ресурс «Learn Russian» (<http://learnrussian.rt.com>);
- сетевой ресурс «Master Russian» (<http://>

masterrussian.com);

- авторский портал «Russian For Everyone» (<http://www.russianforeveryone.com>).

Проект Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина «Образование на русском» представляет собой образовательный портал для дистанционного изучения русского языка как иностранного.

Для всех, кто желает изучать русский как иностранный, портал «Образование на русском» предлагает следующие возможности:

- обучиться русскому языку самостоятельно или под руководством авторитетного тьютора;
- пройти тестирование на знание русского языка и получить сертификат, подтверждающий ваш уровень;
- получить знания по различным тематикам на открытых онлайн-курсах на русском языке;
- стать партнером портала, заявив о себе и приняв участие в реализуемых на портале проектах в сфере изучения, продвижения и сохранения русского языка.

Необходимо добавить, что портал содержит следующие образовательные ресурсы и онлайн-сервисы:

- обучение русскому языку от уровня А1 до уровня С2;
- курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей-русистов;
- онлайн-курсы по программам высшего филологического образования;

- онлайн-курсы дополнительного образования для широкого круга пользователей;
- обучение русскому языку детей-билингвов;
- открытые вебинары для преподавателей-русистов;
- онлайн-лекции профессоров по гуманитарной тематике;
- онлайн-уроки для изучающих русский язык;
- авторские интерактивные курсы им. А.С. Пушкина для широкого круга пользователей;
- видеофильмы о русском языке, литературе, культуре и образовании на русском языке для широкого круга пользователей;
- лингвострановедческий словарь «Россия»;
- конкурсы, олимпиады по русскому языку и литературе для обучающихся;
- новости и анонсы событий в мире русского языка [4].

Компьютерные обучающие программы «Русская грамматика. Первые шаги» (http://interedu.vsu.ru/rusoft/lab_site.swf) являются программами Воронежского государственного университета, разработанными Лабораторией новых образовательных технологий совместно с кафедрой русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся. Созданные на базе мультимедийной платформы «Flash» программы содержат грамматические задания, которые охватывают следующие темы:

- род имён существительных;
- множественное число имён существительных;

- притяжательные местоимения;
- прилагательные;
- глагол (настоящее, прошедшее, будущее время);
- винительный падеж существительных;
- родительный падеж существительных.

Сетевой ресурс «Learn Russian» (<http://learnrussian.rt.com>) представляет собой мультимедийный портал на английском языке, содержащий информацию по разным аспектам русского языка. Так, например, есть раздел «уроки» («lessons»), где представлено сто занятий. Каждый урок содержит краткое описание, мини-словарь, а также включает в себя несколько заданий. После каждого пятого урока есть проверочный тест, закрепляющий навыки, полученные в указанных уроках. Кроме того, на портале представлены такие разделы, как «Алфавит», «Фонетика», «Словарь», «Тесты», «Грамматические таблицы» и «темы».

Сетевой ресурс «Master Russian» (<http://masterrussian.com>) – мультимедийный портал, не только охватывающий грамматику русского языка, но и содержащий лингвокультуроведческую информацию. На портале представлены уроки, посвященные грамматике и лексике. Кроме того, здесь можно найти различные интересные статьи, видео- и аудиодокументы о русской культуре.

Сетевой портал «Russian For Everyone» (<http://www.russianforeveryone.com>) – это авторский портал, разработанный д.ф.н. Юлией Рочтчиной (Julia Rochtchina). Курс

включает в себя 35 грамматических уроков и 18 лексических. Каждый урок содержит небольшой вопросник и тест на повторение усвоенного материала. Также на сайте есть вспомогательные грамматические таблицы и языковые игры.

Анализ вышеуказанных ресурсов позволяет сделать вывод о том, что современные ЭОР имеют ряд преимуществ: мультимедийность, интерактивность и доступность. Это позволяет быстро найти необходимую информацию в нужном разделе, ознакомиться с ней, выполнить лексическо-грамматические упражнения, пройти тестовый контроль. Стоит добавить, что некоторые образовательные порталы предоставляют и культурологическую информацию, что может вызвать больший интерес к русскому языку и его культуре.

Однако необходимо добавить, что использование ЭОР в образовательном процессе должно не только являться целью преподавателя, но и выступать в качестве вспомогательного средства, которое может увеличить объём знаний, повысить их качество, развить навыки и умения для успешной коммуникации на русском языке.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2011.

№ 6. С. 45–55.

2. Компьютерные обучающие программы Воронежского государственного университета «Русская грамматика. Первые шаги». [Электронный ресурс]. URL: http://interedu.vsu.ru/rusoft/lab_site.swf (дата обращения 17.12.2018).

3. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б, Яковлева О.В. Инструменты педагогической деятельности в электронной среде // Высшее образование в России. 2017. № 8/9 (215). С. 121–130.

4. Портал «Образование на русском». [Электронный ресурс]. URL: <https://pushkininstitute.ru> (дата обращения 01.12.2018).

5. «Learn Russian». [Электронный ресурс]. URL: <http://learnrussian.rt.com> (дата обращения 03.12.2018).

6. «Master Russian». [Электронный ресурс]. URL: <http://masterrussian.com> (дата обращения 03.12.2018).

7. «Russian For Everyone». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.russianforeveryone.com> (дата обращения 03.12.2018).

Интеграция кейс-технологии и аудиовизуальных медиаресурсов при обучении инофонов деловой коммуникации

Амелина И.О.

*старший преподаватель, Юго-Западный
государственный университет, Курск
e-mail: amelina.i.o@yandex.ru*

Аннотация: в статье рассматривается дидактический потенциал интеграции кейс-технологии и аудиовизуальных медиаресурсов как перспективного способа модернизации обучения иностранных граждан деловой коммуникации. Описывается система работы с видеокейсом в рамках профессионально-коммуникативной подготовки инофонов.

Ключевые слова: кейс-технология; аудиовизуальные медиаресурсы; методика обучения; профессионально-коммуникативная подготовка.

I.O. Amelina

Senior Lecturer, Department of Russian Language and General Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk

e-mail: amelina.i.o@yandex.ru

INTEGRATION OF CASE-TECHNOLOGY AND AUDIOVISUAL MEDIA RESOURCES IN TEACHING BUSINESS COMMUNICATION TO FOREIGNERS

Abstract: the article discusses the didactic potential of integrating case-technology and audiovisual media resources as a promising way to modernize the training of foreign citizens in business communication. The article describes the system of working with a videocase in the framework of professional-communicative training of foreign students.

Keywords: case-technology; audiovisual media resources; teaching methods; professional communicative training.

Современное общество нуждается в работниках, которые помимо того, что имеют глубокие предметные знания и являются ответственными и надежными сотрудниками, обладают такими личностными качествами, как коммуникативность, инициативность, предприимчивость, самостоятельность, находчивость в решении различных вопросов и способность к саморазвитию [3, с. 81]. Подготовка таких специалистов является задачей системы образования, которая эволюционирует вместе с социумом и его потребностями. Вопросы содержательного, организационного и технологи-

ческого характера при реализации образовательного процесса в высшей школе решаются в соответствии с конкретной образовательной парадигмой, наилучшим образом отвечающей существующему социальному заказу. В настоящее время ученые говорят о полипарадигмальности как дифференциальном признаке современного образования, в котором с позиции науки реализуются принципы многомерности, многовариантности, нелинейности и субъектности. Отдельным образом отмечается перспективность ноосферной парадигмы образования как ответ на запрос общества в подготовке квалифицированного специалиста. Данная парадигма, активно распространяемая с конца XX века, ориентирована на интеграцию всех лучших наработок человечества в науке и предполагает соразвитие человека, общества и природы. В этой связи ноосферному образованию присуща системность, целостность во взгляде на природу, мир, человека, природосообразность, биоадекватность [1, с. 9].

Приоритетом для ноосферного образования является развитие у учащихся адекватного природе мозга творческого, здорового мышления, которое на протяжении всей его жизни будет помогать ему расширять свои знания, улучшать имеющиеся навыки и приобретать новые способности. Достижению данной цели определенно способствует использование различных интерактивных форм проведения занятий, инновационных методов и технологий, в ряду которых все большую популярность приобретает кейс-технология: повы-

шая мотивацию обучающихся и действительно стимулируя их лингвокоммуникативную деятельность, она в то же время хорошо корреспондирует с другими методами и средствами обучения, в частности аудиовизуальными, что в случае их интеграции способно существенно усилить педагогический эффект.

Кейс-технология предполагает активный проблемно-ситуационный анализ с целью решения конкретных задач: предложение различных вариантов практических решений, их оценка и выбор наиболее подходящего. Данная технология позволяет реализовывать потребности студентов в социализации, приобретении профессиональных навыков, самовыражении через включение в групповую деятельность, через предоставление возможностей для творчества. Особенностью применения кейс-анализа в лингвообразовательной деятельности является то, что каждый обучающийся, предлагая собственные варианты решения поставленных задач, исходит из имеющихся у него профессиональных и лингвистических знаний, практического опыта и интуиции. В этой связи методически закономерной является традиционная нацеленность работы в иностранной аудитории на совершенствование социолингвистической, социокультурной компетенций студентов, а применительно к обучению инофонов русской деловой коммуникации – на формирование представлений о социально-статусных поведенческих нормах, нормах речевого этикета в административно-производ-

ственной сфере.

Несмотря на то что кейсы в образовательном процессе могут быть представлены в различной форме (от бумажных до мультимедийных), при обучении иностранному, в том числе русскому, языку особую ценность представляют видеокейсы, поскольку они не просто дают реалистичное отображение событий, а представляют собой единый информационный комплекс;

в свою очередь «наиболее адекватной формой фиксации комплексной проблемы, требующей комплексного решения, является видеозапись, т. к. она обеспечивает образное восприятие сюжетной канвы кейса и его наглядную конкретизацию по времени и месту» [6, с. 21]. Немаловажным для методистов является и отмечаемая ими легкость в адаптации видеокейсов к различным учебным модулям образовательных программ за счет многогранности и сюжетно-информативной емкости моделируемых практических ситуаций [5, с. 35].

Структура видеокейса обычно включает следующие компоненты:

- видеофрагмент, в котором представлена ситуация для анализа;
- комментарий, контекст, описание ситуации;
- приложения (вопросы для обсуждения, дополнительная информация, способствующая анализу кейса, описание способов представления результатов анализа кейса).

Важными *критериями*, которым должны удовлетворять ситуации видеофрагментов, являются: актуальность их содержания для будущей профессиональной деятельности обучающихся; конфликтность, многоплановость, стимулирующие дискуссии и развитие аналитического мышления.

Важную функцию в организации работы с кейсами выполняет преподаватель: он разрабатывает, оформляет кейсовое задание на основе видеофрагментов, в ходе занятия организует работу и руководит обсуждением кейса, в конце занятия оценивает работу обучающихся [2, с. 100].

Работа с кейсом выстраивается в несколько *этапов*:

1) предварительное осмысление и усвоение актуального языкового и речевого материала (студенты выполняют различного рода упражнения: соотнесение слова с его дефиницией, заполнение пропусков в предложениях данными лексемами, ответы на вопросы, трансформация предложений с использованием нужной грамматической структуры, исправление ошибок в предложении и др. [4, с. 722]). Значимость данного этапа определяется тем, что только хорошо усвоенный материал позволяет успешно решать коммуникативные задачи последующих этапов;

2) знакомство с ситуацией и определение ролей, задач, требующих решения (студенты смотрят видеофрагмент, читают описание кейса, перечисляют роли, которые предусмотрены предложенной ситуацией, задают проблемные вопросы, ответы на которые помогут в нахождении положительно-

го разрешения сложной ситуации);

3) обсуждение ситуации, выдвижение вариантов решения проблем, их оценка (в процессе «мозговой атаки» студенты высказывают идеи в отношении каждого проблемного вопроса, анализируют их эффективность и целесообразность),

4) оформление и презентация результатов (студенты делятся на группы, каждая из которых выбирает понравившиеся им идеи и в форме ролевой игры представляет свое решение кейса);

5) подведение итогов (после прослушивания выступления каждой группы студенты оценивают презентации с точки зрения приемлемости, оригинальности предлагаемого развития кейса; преподаватель дополняет оценку характеристикой композиционной структуры продуцируемого высказывания, а также соответствия использованных вербальных средств нормам современного русского языка).

Резюмируя сказанное, отметим, что современное образование рассматривает и применяет все новые способы, приемы обучения для обеспечения качественной профессионально-коммуникативной подготовки специалистов. В этой связи очевидной дидактической ценностью обладает кейс-технология в ее конвергенции с аудиовизуальными медиаресурсами. В процессе обучения русскому деловому общению кейс-анализ с опорой на аутентичные тематические фильмы способствует в рамках лингвообразовательного процесса целенаправленному развитию интеллектуального и коммуни-

кативного потенциала обучающихся, интегрируя их лингвокоммуникативные навыки и предметные знания.

Список литературы

1. *Маслова Н.В.* Ноосфера. Ноосферное развитие. Ноосферное образование // Открытое образование. 2016. № 2. С. 6–10.
2. *Романова Н.Н., Амелина И.О.* Кейс-технологии в обучении иностранных студентов русскому деловому общению // Международный научный журнал. 2017. № 6. С. 98–105.
3. *Романова Н.Н., Амелина И.О.* Лингводидактические основы курса русского языка делового общения и его учебно-методическое обеспечение в системе обучения иностранных студентов-экономистов // Известия ЮЗГУ. 2015. № 1. С. 81–88.
4. *Степанова Н.С., Ковалева Т.В.* Использование детско-юмористического киножурнала «Ералаш» и цикла мультфильмов «Мульт-Россия» («Мы живем в России») при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе // II Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность», III Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных фа-

культетах для иностранных граждан» (20–21 сентября 2018, Москва): сборник статей. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. С. 720–724.

5. *Филиппенко А.П.* Использование учебных видеокейсов для формирования компетенций студентов // Совет ректоров. 2012. № 2. С. 34–37.

6. *Шалыгина И.В.* Можно ли сделать правильный учебный видеокейс своими руками? // Совет ректоров. 2012. № 2. С. 20–33.

Визуальная опора на уроке русского языка как иностранного

Антипова Н.Б.

*преподаватель, Страсбургский университет,
Страсбург, Франция*

e-mail: n.antipova@mail.ru

Аннотация: статья посвящена вопросу использования визуальных опор на уроке РКИ при обучении говорению студентов полилингвальной группы. Дается определение визуальной опоры. Приводятся примеры практических заданий.

Ключевые слова: визуальная опора; обучение говорению; полилингвальная аудитория.

N.B. Antipova

Teacher of Russian as a foreign language, University of
Strasbourg, Strasbourg, France

e-mail: n.antipova@mail.ru

VISUAL AID AT THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: the article is focused on the issue of using visual aids at the lesson of Russian as a Foreign Language while teaching

speaking to a polylingual group of students. The definition of visual aid is given. Examples of practical tasks are described.

Keywords: visual aid; teaching speaking; polylingual group of students.

Обучение в полилингвальной группе, состоящей из учащихся с разными родными языками, осуществляется в рамках межкультурного подхода, в основе которого лежит идея о необходимости подготовки учащихся к эффективному осуществлению межкультурной коммуникации.

Визуальные опоры помогают учащимся-полилингвам не только усваивать новый язык, но также объяснять и иллюстрировать реалии родной культуры, способствуя яркому визуальному диалогу культур. Сами студенты могут подготовить и принести в аудиторию такие аутентичные средства наглядности. На уроке происходит обмен межкультурной информацией с помощью языка и иллюстраций. Учащиеся открывают богатый и интересный мир друг друга. Происходит обогащение словарного запаса и расширение кругозора, учащиеся узнают о традициях других народов.

Под визуальной опорой мы понимаем такое средство наглядности, которое позволяет преподавателю проиллюстрировать на печатном или электронном носителе изучаемый языковой и социокультурный материал, способствуя тем самым образованию правильных представлений об изучаемых явлениях языка и культуры, помогая восприятию и порождению

дению речи, позволяя предъявить на уроке информацию в удобной для восприятия форме.

К сожалению, формат данной статьи не позволяет нам непосредственно продемонстрировать примеры самих визуальных опор. Поэтому представим лишь описание работы с ними на уроке обучения говорению (подготовленному и спонтанному) на начальном этапе.

Работа по созданию визуальной опоры организуется следующим образом: преподаватель отбирает фотографии и рисунки по заданной теме, компокует материал, представляя его в соответствии с логикой предполагаемого монологического высказывания и последующего обсуждения. Важно не перегрузить опору рисунками и фотографиями. На одной визуальной опоре можно разместить до 15 изображений, что позволит студентам уже на начальном этапе обучения построить от 15 до 30 фраз. Например, в рамках темы «Учебный день» преподавателем могут быть подготовлены две визуальные опоры: первая – иллюстрирующая учебный день студента российского вуза, следовательно, отражающая российские реалии; вторая – иллюстрирующая учебный день студента французского вуза и отражающая французские реалии. Преподаватель подбирает фотографии и рисунки: фото студента (располагается в центре), корпус университета, гардероб, аудитория, расписание, учебники, тетради, столовая, обед и набор блюд, общежитие, библиотека, транспорт (вокруг центральной фотографии). Фоторяды на каждой ви-

зуальной опоре будут отличаться из-за различия реалий, которые они представляют. Приведем несколько примеров таких различий в таблице 1.

Таблица 1

Описание реалий, представленных на визуальных опорах по теме «Учебный день»

Визуальная опора 1 «Учебный день российского студента»	Визуальная опора 2 «Учебный день студента Страсбургского университета»
Корпус МГУ или любого другого российского вуза; логотип	Корпус Страсбургского университета; логотип
Гардероб в университете, номерок	В университете гардероба нет. Учащиеся приходят в аудиторию в верхней одежде и кладут ее рядом с собой, вешают на спинку стула или на крючки-вешалки, расположенные на стене.

Расписание (занятия, как правило, проходят в первой половине дня)	Расписание (основные занятия проходят в первой половине дня; имеется обеденный перерыв, часто с 12.00 до 14.00; после обеда проходят занятия «options», которые студенты сами выбирают, чтобы набрать необходимое количество кредитов за семестр)
Университетская столовая и обед, набор блюд, оплата обеда наличными	Студенческий ресторан Resto U и обед, набор блюд, оплата обеда только по студенческой карте, которая является не только платежной картой, но в то же время студенческим и читательским билетом, действующим во всех библиотеках города
Общежитие российского вуза	Общежитие Résidence universitaire
Транспорт (метро, автобус, троллейбус, трамвай). <i>В России есть троллейбус, во Франции - нет.</i>	Транспорт (трамвай, автобус и наиболее популярный в Страсбурге – велосипед)

Предъявить данный материал можно на большом экране в виде слайда-фотоколлажа, который будет хорошо виден каждому студенту, либо распечатать на плотной бумаге для каждого учащегося.

Варианты заданий для говорения могут быть следующими:

1. Что мы узнаем о студенте, изображенном на слайде (на экране)? Где он учится? Что изучает? Какое у него учебное расписание? На каком транспорте он едет в университет? Где он живет? Он занимается в библиотеке? Какие языки он изучает? На каких языках он говорит? Что вы могли бы рассказать о нем? (*высказывание в третьем лице*). Что он сам мог

бы рассказать о себе? (*высказывание от первого лица*).

2. Пётр Иванов, студент МГУ, прислал нам несколько фотографий своего учебного дня. Что мы узнаем о нем и о его учебном дне по этим фотографиям? (*высказывание в третьем лице*).

3. В рамках сотрудничества между МГУ и Страсбургским университетом Мишель Дюран провел семестр в МГУ, он изучал русский язык. Он прислал нам несколько фотографий. Что мы узнаем о его учебе в Москве?

Что он сам мог бы рассказать о своей учебе и учебном дне? (*студентам предлагается рассказать от первого лица*)

На этом этапе работы все студенты участвуют в работе. Каждый может построить свое предложение или несколько предложений. Можно организовать работу по цепочке. Такое задание позволяет вспомнить все необходимые слова (лексические единицы) и языковые грамматические конструкции по данной теме, а также обогатить свою речь новыми словами, отражающими новые реалии.

Далее можно организовать работу в группах по 3–4 человека, предложив каждой группе рассказать об этом студенте, как если бы он был их другом, знакомым. Предлагается додумать, дофантазировать (*Это Николай, наш друг из России. Он студент. Ему 18 лет. Он учится в МГУ. Он на первом курсе. У него большая семья. Он любит изучать иностранные языки, он интересуется историей, он говорит на ... языках и т.д.*) Задание будет способствовать совершен-

ствованию навыков говорения, а также развитию креативности учащихся.

В качестве домашнего задания студентам предлагается подготовить свою визуальную опору, которая будет иллюстрировать учебный день студента, обучающегося в их родной стране. Эта опора поможет учащемуся на следующем уроке рассказать об учебном дне студента из его родной страны (*монологическое подготовленное высказывание*). А также, слушая выступления других, узнать об учебном дне студентов из разных стран; обмениваться информацией, задать вопросы, удивиться, переспросить, сравнить, обсудить (*спонтанные монологические и диалогические высказывания*): *это интересно, что в Сербии...; я не знал, что ...; я удивлён что ...* и т. д. В то же время опоры, созданные учащимися, могут быть использованы в качестве материала для работы на последующих уроках. Например, для парной работы студентам из Италии и Греции может быть предложена для обсуждения-диалога визуальная опора, подготовленная студентом из Армении. Преподаватель сможет использовать сложившийся блок визуальных опор, подготовленных им самим и студентами, также и для контроля, предложив на устном экзамене рассказать об учебном дне тому или иному студенту.

Поскольку аудитория студентов является полилингвальной и поликультурной, через «визуальный обмен информацией» у студентов расширяется кругозор, они знакомятся с

новыми реалиями.

Таким образом, использование визуальной опоры способствует запоминанию слов и языковых конструкций, побуждает к высказыванию, мотивирует к поликультурному диалогу.

Основные проблемы перевода в изучении русского языка как иностранного

Арпентьева М.Р.

*доктор психологических наук, доцент,
член-корреспондент Российской академии
естествознания (РАЕ), Югорский государственный
университет, Ханты-Мансийск,
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Аннотация: уровень перевода в изучении русского языка связан с функцией перевода, а та, в свою очередь, с понимающей интенцией переводящего: диалогической, отношенческой или преобразовательной. Чаще всего оптимальной становится диалогическая. При этом многие не столь удачные переводы связаны с тем, что «переводчик не учитывает разницу в смысловых правилах и структурах, а также позволяет ввести себя в заблуждение так называемым «ложным друзьям переводчика», грешит неоправданным буквализмом, который столь же нежелателен, как и неоправданная вольность. Буквализм в изучении русского языка опирается на стремление переводящего использовать текст, реализует преобразовательную интенцию. Вольность перевода связана с «увязанием» в отношениях и смыслах, часто настолько же

фиктивных, насколько фиктивен и получаемый перевод. Таким образом, полифоничность перевода в изучении русского языка – одно из условий его богатства, а богатство перевода – показатель понимания текста в изучении русского языка как иностранного.

Ключевые слова: уровень перевода; изучение русского языка как иностранного; функция перевода; интенция переводящего; буквализм; авторство; полифоничность.

M.R. Arpentieva

ScD in Psychology, Associate Professor, corresponding member of the Russian academy of natural sciences (RANS), Leading Researcher, Department of the Theory and Methods of Physical Education, Ugra State University, Khanty-Mansiysk

e-mail: mariam_rav@mail.ru

THE MAIN PROBLEMS OF TRANSLATION IN THE STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: the level of translation in the study of the Russian language is associated with the function of translation, and that, in turn, with the interpreting intention of the translator: dialogic, attitudinal, or transformative. Most often the dialogic becomes optimal. At the same time, many not so successful translations are related to the fact that “the translator does not take into

account the difference in semantic rules and structures, and also allows you to be misled by the so-called “false friends of the translator”, sinning with unjustified literalism, which is as undesirable as unjustified liberty. Literalism in the study of the Russian language is based on the desire of the translator to use the text, realizes the transformative intention. The freedom of translation is associated with a “linkage” in relationships and meanings, often as fictitious as the received translation is fictitious. Thus, the polyphonic translation in the study of the Russian language is one of the conditions of its wealth, and the richness of the translation is an indicator of the understanding of the text in the study of Russian as a foreign language.

Keywords: level of translation; learning Russian as a foreign language; translation function; intention of the translator; literalism; authorship; polyphony.

Перевод в изучении русского языка как иностранного – понимающая деятельность, требующая трансординарного знания как собственного, так и переводимого языка. Трудности перевода в изучении русского языка как иностранного особенно хорошо иллюстрируют переводы профессиональных текстов, работа над ними не только когнитивная или коммуникативная, но и собственно духовная, включающая ценностный диалог, понимание как бытийный процесс, деятельность специалиста. Знание профессионального русского языка как иностранного – это умение разгова-

ривать, читать, переводить, то есть понимать созданные на данном языке тексты. Однако перевод в изучении русского языка как иностранного, в том числе условно-дословный, – это совершенно уникальная деятельность, которая требует первоначально осознанного соотнесения целого комплекса значений и смыслов, вытекающих и «втекающих» в огромный смысловой универсум: начиная от смыслового универсума человека и человеческой жизни в целом, смысловых универсумов культур отдельных групп (народов и т.д.), и заканчивая смысловыми универсумами каждого отдельного субъекта – автора текста. Это множество универсумов создает бесчисленное количество вариантов понимания в изучении русского языка как иностранного, т.е. бесчисленное количество возможных переводов. И если мы не говорим о формальной грамотности перевода, то его содержательная точность может быть весьма различной: возникают разные уровни перевода. Их существование становится заметно лишь за пределами «минимального», машинного или близкого к нему уровня поиска дословных соответствий. Однако для того, чтобы разговаривать на том или ином языке «свободно», чтобы переводить тексты профессионального типа, достичь уровня многостороннего и многоуровневого понимания, нужно уметь реализовать разные уровни перевода. Встречаясь с разными вариантами переводов, мы можем исследовать этот феномен и найти пути формирования и развития «искусства перевода» в изучении русского языка [1;

2; 4; 7].

Современная практика предъявляет весьма высокие требования к качеству перевода в изучении русского языка: наряду с простейшим, «машинным» переводом, существуют многообразные варианты авторского условно-дословного перевода, при котором переводчик не только стремится воспроизвести переводимый текст как совокупность понятий и конструкций, но и выступает как соавтор текста, дополняющий текст, который будет звучать в новой культуре, необходимыми для его понимания «обертонами». Такое дополнение и трансформация всегда рискованны, особенно в изучении русского языка, если переводятся тексты художественные, многоуровневые и многозначные, тексты, наполненные специфическим для народа-носителя языка, определенным культурно-историческим содержанием, а также конкретным для автора переводимого текста психологическим «подтекстом», не всегда очевидном, но так или иначе присутствующем даже в профессиональных и научных текстах [3; 5; 6; 8].

Очень важным оказывается в переводе в изучении русского языка уловить отношенческую интенцию автора, не трансформировать, а раскрыть ее. Именно с нею связаны удачи и неудачи переводов художественных текстов. Помимо интенции преобразовательной, определяющей «внешнюю» цель текста как средства воздействия на читателя, важен именно этот «внутренний» смысл-свет, который идет из текста, который и должен быть «переведен», то есть сохранен при

переводе. По достижении такой ступени в изучении русского языка происходит освоение переводимого: оно буквально становится «своим», переводится на «свой язык», подвергается некоторой творческой переработке. Этот уровень понимания в изучении русского языка избыточен для большинства стандартных переводческих задач и вместе с тем вызывает трудности идентификации «качества перевода». С точки зрения формальных соответствий такой перевод может оцениваться как непрофессиональный, некачественный. Перевод есть освобождение текста из «плена» потенциальности «смыслового универсума». Он предполагает осмысление наиболее доступных переводчику смыслов текста, а также их повторное сокрытие, насыщение текста подтекстами и интертекстами, позволяющими читателю отличной и исходной культуры понимать текст во всей его полноте: переводчик в изучении русского языка маркирует эти скрытые тексты, места, где он обнаружил «зерно истины» или сокрытую от наивных глаз «машинного перевода» тайну, усмотрел обращение к смысловому пласту, далекому от непосредственно описываемой ситуации. Современная «интертекстология» и «нарративология» обращают особое внимание на те аспекты смысла, которые прячутся «между строк», «на полях», в «между-текстах» и в «историях» текстов: грамотный переводчик в изучении русского языка учитывает именно эти, неявные смыслы как опорные. Опираясь на них, он реконструирует внешний каркас текста, оставляя в нем знаки –

«желтые ленточки», маркирующие глубинные смыслы, послужившие первоосновой текста, по-прежнему ждущие своего «освобождения» в процессе прочтения перевода заинтересованным читателем – третьим «соавтором» текста.

Как правило, уровень перевода в изучении русского языка связан с функцией перевода, а та, в свою очередь, с понимающей интенцией переводящего: диалогической, отношенческой или преобразовательной. Чаще всего оптимальной становится диалогическая. При этом многие не столь удачные переводы связаны с тем, что переводчик не учитывает разницу в смысловых правилах и структурах, а также позволяет ввести себя в заблуждение так называемым «ложным друзьям переводчика», грешит неоправданным буквализмом, который столь же нежелателен, как и неоправданная вольность. Буквализм в изучении русского языка опирается на стремление переводящего использовать текст, реализует преобразовательную интенцию. Вольность перевода связана с «увязанием» в отношениях и смыслах, часто настолько же фиктивных, насколько фиктивен и получаемый перевод. Таким образом, полифоничность перевода в изучении русского языка – одно из условий его богатства, а богатство перевода – показатель понимания текста в изучении русского языка как иностранного.

Список литературы

1. *Арпентьева М.Р.* Ксенопсихотерапия // Философия и космология. 2015. № 1 (V. 15). С. 163–181.
2. *Марчук Ю.Н.* Лексика, перевод и компьютер // Теория и практика перевода. 2005. № 1. С. 48–51.
3. *Микоян А.С.* Проблемы перевода текстов СМИ // Язык СМИ как объект междисц. исследования / Ред. М.Н. Володина. М.: МГУ, 2003. 460 с.
4. *Наугольных А.Ю.* О глубине понимания в разных видах перевода // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкозн. и педагогики. 2013. № 7 (49). С. 197–202.
5. *Наугольных А.Ю.* Парадоксы переводческого понимания // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 112–118.
6. *Уланович О.И.* Понимание оригинала при переводе // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2015. № 1 (33). С. 78–87.
7. *Lefevre A.* Translating poetry. Amsterdam: Van Gorcum, 1975. 127 p.
8. *Raffel B.* The Art of Translating Poetry. Pennsylvania SU, 1990. 220 p.

Прецедентный феномен как основной компонент общекультурных знаний в процессе преподавания русского языка как иностранного

Баландина Л.А.

*кандидат филологических наук, доцент,
Финансовый университет при Правительстве РФ,
Москва*

e-mail: lbalandina@fa.ru;

Малюгина Н.М.

*доцент, Финансовый университет при
Правительстве РФ, Москва*

e-mail: NMalugina@fa.ru

Аннотация: статья посвящена прецедентному феномену как основному компоненту общекультурных знаний в процессе преподавания русского языка как иностранного. Прецедентный феномен и высказывание представлены как ярчайший показатель уровня владения русским языком как иностранным, уровня знаний русской культуры. Основными чертами прецедентных текстов становятся хрестоматийность, общеизвестность, воспроизводимость в речи.

Результаты проведенного исследования (опрос-анкетирование) знаний иностранных студентов свидетельствуют о недостаточно развитой лингвокультурологической и коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: прецедентный феномен; прецедентное высказывание; русский язык как иностранный; студенты; анкетирование; уровень знаний прецедентных текстов; уровень владения языком; русская культура; коммуникативная компетенция.

L.A. Balandina

PhD in Philology, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

e-mail: balandina.la@mail.ru

N.M. Malugina

Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

e-mail: NMalugina@fa.ru

PRECEDENT PHENOMENON AS THE MAIN COMPONENT OF COMMON CULTURAL KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: the article deals with the precedent phenomenon

as the main component of general cultural knowledge in the process of teaching Russian as a foreign language. The precedent phenomenon and statement are the brightest indicator of the knowledge level of Russian as a foreign language, the level of knowledge of Russian culture. The main features of the precedent texts are common knowledge, reproducibility in speech. The results of the knowledge study (survey) of foreign students indicate a lack of linguistic, cultural and communicative competence.

Keywords: precedent phenomenon; precedent statement; Russian as a foreign language; students; survey; the level of language knowledge; the level of case texts knowledge; Russian culture; communicative competence.

В последние десятилетия наблюдается повышенный интерес лингвистов, преподавателей, психологов к изучению разговорной речи, устных жанров коммуникации. Это объясняется многими изменениями в общественно-политической, экономической и социально-культурной жизни России конца XX – начала XXI в., нашедшими отражение в языке [7, с. 125–132].

Одной из ярких и уникальных черт русской разговорной речи являются *прецедентные феномены*. А владение ими – свидетельство владения русским языком на высоком (продвинутом) уровне.

Прецедентные феномены – это названия общеизвест-

ных событий, имена, фразы, которые говорящие (пишущие) воспроизводят в своей речи [3, с. 216]. Прецедентный феномен служит своего рода символом определенной ситуации. Например, фраза *А судьи кто?* принадлежит главному герою комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума». И хотя произведение было опубликовано в 1833 г., фраза эта употребляется и современными носителями русского языка, когда они хотят выразить свое презрение к мнению авторитетов, судей.

Прецедентными именами называют индивидуальные имена, связанные с широко известными текстами (*Обломов, Тарас Бульба*), с ситуациями, которые известны большинству представителей данной нации (*Иван Сусанин, Павлик Морозов*) [5, с. 53]. К прецедентным принадлежат имена людей, роль которых чрезвычайно важна не только в русской, но и в общемировой культуре: *Ломоносов и Менделеев, Пушкин и Гоголь, Репин и Васнецов, Глинка и Чайковский*. Знакомство с русским языком, его изучение предполагает знание и этих имен, и вклада этих людей в культуру. Прецедентными становятся также некоторые географические названия (как имена-знаки связанных с ними событий): *Соловки, Клондайк* и др.

Прецедентные имена употребляются для выражения тех стандартных и заданных смыслов, которые являются известными всем носителям языка. К ним часто обращаются авторы газетных и журнальных статей, создатели рекламных роликов. Прецедентные феномены активно используются в ре-

чи интеллигенции [1, с. 91–94], они становятся темой для серьезных исследований [6].

Прецедентное высказывание и текст являются синтаксически и семантически более сложными образованиями [4, с. 53]. К числу прецедентных высказываний принадлежат цитаты из текстов различного характера (например: *Кто виноват?* и *Что делать?*), сюда же включаются и пословицы (*Ты же едешь – дальше будешь*).

Основными чертами прецедентных высказываний и текстов становятся их хрестоматийность, общеизвестность, воспроизводимость в речи [3, с. 216]. Знание прецедентных текстов есть показатель принадлежности человека к культуре, а также своеобразная «лакмусовая бумажка» свободного владения русским языком.

А существуют ли на сегодняшний день тексты, которые являются прецедентными для всех русскоговорящих и которые знакомы также иностранцам, хорошо владеющим русским языком?

Для ответа на этот вопрос мы провели небольшое исследование. Была составлена анкета, куда вошли наиболее известные национально-прецедентные тексты лингвокультурологической сферы. В анкете были представлены следующие рубрики: «Прецедентный текст» (например: *Студентка, комсомолка, спортсменка!..; М.В. Ломоносов; В. Терешкова* и т.д.), «Знаком ли вам этот текст?», «Можете ли вы назвать источник текста?», «Известно ли вам это имя?», «Кто

этот человек?».».

Было опрошено 75 человек в возрасте от 18 до 22 лет. Анкетирование проводилось среди иностранных студентов-экономистов 1–3 курсов, хорошо владеющих русским языком (представители Армении, Грузии, Азербайджана, Таджикистана, Узбекистана, Болгарии).

И вот к каким выводам мы пришли. Наши студенты неплохо знакомы с прецедентными текстами из произведений, которые они изучали на уроках литературы в средней национальной школе. Это фразы из произведений Гоголя, Лермонтова, Маяковского. Однако «не повезло» таким авторам, как Булгаков, Блок, Есенин. Известные советские фильмы смотрели также не все обучающиеся, хотя фразу из известной комедии Л. Гайдая «Студентка, комсомолка, спортсменка и просто красавица» знают 90% и около 60% используют в своей речи. Опрашиваемые знают, кто такие Пьер Безухов, Фёдор Шаляпин, Георгий Жуков, Никита Хрущев. Однако «людей науки»: Софью Ковалевскую и Андрея Сахарова – знает лишь 2-3% от общего числа опрашиваемых. Наиболее узнаваемыми являются Гоголь и Толстой.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы. *Во-первых*, уровень знаний прецедентной базы нашей российской культуры падает. *Во-вторых*, если не изменится к лучшему ситуация с ее изучением, прецедентные феномены младшим поколениям уже будут незнакомы (сейчас молодежь использует другие прецедент-

ные фразы, взятые из Интернета [2]). В-третьих, целесообразно включать в пособия по русскому языку (лингвокультурологическая сфера) список прецедентных фраз из русской классической литературы и отечественных фильмов, которые должен знать каждый интеллигентный человек.

Список литературы

1. *Баландина Л.А., Ганина Е.В.* Устная речь российской интеллигенции: традиции и современность: Сб. науч. тр. Четвертой международной научной конференции «Международный диалог: Восток-Запад». Свети-Николе, 2013. С. 91–94.
2. *Жгарева Т.И., Малюгина Н.М., Федорова Е.А.* Русскоязычный Интернет как зеркало универсального сетевого мышления: Монография «Проблемы языка в глобальном мире». М., 2015. С. 168–175.
3. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 2007. 264 с.
4. *Красных В.В., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Багаева Д.В.* Прецедентные феномены в лингвистике // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2002, № 4.
5. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001. С. 87–89.
6. *Отин Е.С.* Словарь коннотативных собственных имен. М., 2006. С. 440.

7. *Юдина Н.В.* Русский язык в XXI веке: кризис? эволюция? прогресс? М., 2010. 296 с.

О диалоге культур на занятиях дисциплины «речевые практики»

Бренчугина-Романова А.Н.

*кандидат педагогических наук, доцент, МПГУ,
Москва*

e-mail: brenchugina@mail.ru

Денисова Л.О.

доцент, МПГУ, Москва

e-mail: denisovalarisao@list.ru

Аннотация: В статье отражена практическая работа студентов первого курса с понятием «диалог культур» на занятиях дисциплины «Речевые практики». Обучающиеся знакомятся с лексическим значением слова «диалог», учатся употреблять его в контексте в заданной речевой ситуации.

Ключевые слова: диалог; диалог культур; язык как средство общения; ценность языка; речеведческие дисциплины; словарная работа; продуцирование текста.

A.N. Brenchugina-Romanova,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Methods of teaching Russian language Department, Moscow Pedagogical State University, Moscow

e-mail: brenchugina@mail.ru

L.O. Denisova,

Associate Professor, Methods of teaching Russian

DIALOGUE OF CULTURES AT THE LESSONS OF SPEECH PRACTICE

Abstract: the article reflects the first-year students' practical work with the concept «dialogue of cultures» at the classes of «Speech practices» course. Students are acquainted with the lexical meaning of the word «dialogue», learn to use it in the context of a given speech situation.

Key words: dialogue; dialogue of cultures; language as a mean of communication; value of the language; speech courses; work with dictionary; text production.

Известно замечательное высказывание Д.С. Лихачёва о том, что люди «создают друг друга» в общении. Общение происходит в диалоге. Посредством диалога происходит и общение между людьми, относящимся к разным культурам, как писал об этом М.М. Бахтин [1], а потом и В.С. Библер [2], который подчёркивал, что диалог культур есть их взаимодействие.

В настоящее время вопрос диалога культур вырос до международных масштабов. В России эта проблема обусловлена поликультурностью и многоконфессиональностью народов,

её населяющих. Важность и необходимость культурного взаимодействия между всеми слоями населения страны очевидна, именно поэтому идеи диалога культур широко обсуждаются и исследуются, а также находят отражение в современном образовании: дисциплины «Диалог культур», «Этнопедагогика», «Культурология» и другие изучаются во многих вузах России.

Большую роль в диалоге культур играет язык как средство общения, поэтому такие дисциплины, как «Русский язык» (родной / неродной / иностранный) призваны помочь обучающимся понять ценность родного языка, приобщиться посредством языка к культуре собственного народа, к культуре народов России и мира. По выражению В. фон Гумбольдта, изучение языка «должно включать в себя все, что история и философия связывает с внутренним миром человека» [5].

Говорить о диалоге культур [4, с. 1136–1140] можно на занятиях, связанных с изучением языка, при рассмотрении любой лингвистической темы. Большим потенциалом в этом смысле обладают и речеведческие дисциплины. Например, при изучении тем «Стратегии чтения» и «Основы эффективного общения в образовательной среде университета» на занятиях дисциплины «Речевые практики» [3, с. 73–80] возможно построить один из этапов семинара на основе работы со словарём [6, с. 922–925].

Предлагаем в качестве примера фрагмент словарной ра-

боты для первокурсников-бакалавров педагогического вуза.

Слово преподавателя. Определение понятия «диалог» представлено в словаре синонимов русского языка на литеру «Р», т.е. «Разговор». В словарной статье, написанной И.Б. Левонтиной, в качестве синонимов к слову «разговор» даны слова «беседа» и «диалог», при этом автор указывает на различные смысловые признаки каждого из них:

- как устная форма общения разговор занимает промежуточное положение между беседой и диалогом (беседа – разговор – диалог);

- по типу участников диалог «наиболее свободно применяется к отличительным от людей объектам»; количество участников в диалоге зафиксировано (обычно двое);

- беседа предполагает равенство, главное в беседе – само общение, а не его содержание, как в разговоре;

- смысловой акцент в диалоге делается на структуре акта общения.

Диалог наименее жёстко связан с устностью (диалог *в печати, в письмах*), участники диалога выступают в роли говорящего и слушающего по очереди. Произнесённые субъектами (людьми) реплики считаются диалогом, даже если их всего две. Однако существуют выражения «диалог с компьютером», «диалог культур», в основе которых, невзирая на метафоричность, сохраняется основная для диалога идея обмена информацией. Слово «диалог» применим и к случаям, когда собеседников больше, чем двое, но всё же «немного».

Для диалога социальный статус его участников не имеет значения, как и доля их участия в разговоре. Однако существует выражение «диалога не получилось», из которого следует, что либо один из говорящих практически не давал слова другому, либо каждый говорил о своём. Слово «диалог» используется и тогда, когда у субъектов нет потребности или заинтересованности в общении, нет темы для разговора, например, диалог между покупателем и продавцом (препирательство).

В зависимости от содержания диалога, его продолжительности, характера общения, эмоционального наполнения слово «диалог» может сочетаться с определениями «короткий», «заключительный», «агрессивный» и т.д. и глаголами: «вести», «продолжать», «поддерживать» и др.

Вопросы и задания:

- Дайте определение диалога применительно к диалогу культур на основе услышанного.
- Пользуясь словарями, найдите определение понятия «диалог культур». Подтвердите точность формулировки, приведённой в словарной статье, и подкрепите определение цитатами известных учёных и собственным мнением.
- Приведите возможные пути реализации диалога культур в образовательной среде университета.
- Употребите слово «диалог» в сочетаниях с прилагательным и глаголом так, если бы речь шла о диалоге культур.
- Запишите собственное высказывание о диалоге культур,

опираясь на словосочетания, которые вы составляли. (Вариант для неподготовленных студентов: перескажите содержание словарной статьи о диалоге).

Дополнительно, в зависимости от специализации группы и цели занятия, можно предложить студентам перевести фрагмент словарной статьи на изучаемый язык, либо дать задание самостоятельно подобрать подходящий по содержанию текст о диалоге культур и проанализировать его.

Завершается работа анализом фрагмента статьи о диалоге культур (например: Ю.М. Шор «Диалог как ценность российской культуры» [7, с. 416–417]), что позволит обобщить изученный материал и организовать *дискуссию – полемику, разговор, беседу, диалог* в контексте темы «Стратегии чтения».

В процессе занятия студенты знакомятся с понятием «диалог культур» и реализацией диалога культур на практике, развивают речевые навыки, пополняют словарь новой лексикой, работают с разными видами словарей, учатся рассуждать и создавать речевой продукт на заданную актуальную тему в соответствии с нормами языка, постигают основы коммуникации.

Список литературы

1. *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. 502 с.

2. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.

3. *Бренчугина-Романова А.Н., Денисова Л.О.* Взаимодействие культур: методика работы с текстом в полиэтнической аудитории // Диалог культур в образовательном пространстве: Всерос. научно-практ. конф., сб. материалов / Отв. ред. Д.Ш. Гильманов Набережные Челны: НГПУ, 2017. 278 с.

4. *Бренчугина-Романова А.Н., Денисова Л.О.* Использование заданий познавательного характера на уроках русского языка в контексте диалога культур русского и татарского народов / Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2016.

5. *Гумбольдт Вильгельм фон.* Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 400 с.

6. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Второе издание, исправленное и дополненное / Под общим руководством акад. Ю.Д. Апресяна. Москва; Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2004. 1488 с.

7. *Шор Ю.М.* Диалог как ценность российской культуры // Диалог культур в условиях глобализации: XI Международные Лихачёвские научные чтения, 12–13 мая 2011 г. Т. I. Доклады. СПб.: СПбГУП, 2011. 592 с.

Психолингвистические трудности обучения иностранных слушателей подготовительных факультетов в условиях интернациональных групп

Бринюк Е.В.

*преподаватель, Финансовый университет при
Правительстве РФ, Москва*

e-mail: evbrin@inbox.ru

Козловцева Н.А.

*кандидат культурологии, преподаватель,
Финансовый университет при Правительстве РФ,
Москва*

e-mail: ninelkorch@yandex.ru

Овсий Е.С.

*Ассистент, Финансовый университет при
Правительстве РФ, Москва*

e-mail: katia931@mail.ru

Аннотация: статья посвящена описанию, классификации и попытке решения психолингвистических проблем иностранных слушателей подготовительных факультетов российских вузов. В статье рассматриваются причины возникновения данных проблем, в частности: разница в систе-

мах образования, этнонациональная специфика адаптации представителей различных культур. В статье также определяется роль преподавателя РКИ в процессе адаптации слушателя к новой языковой и социокультурной среде.

Ключевые слова : лингвокультурологическая сфера обучения; социокультурная адаптация; культурный шок; языковой барьер.

E.V. Brinyuk

Lecturer, Department of language training, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

e-mail: evbrin@inbox.ru

N.A. Kozlovtsseva

PhD in Cultural Studies, Lecturer, Department of language training, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

e-mail: ninelkorch@yandex.ru

E.S. Ovsiiy

Assistance Lecturer, Department of language training, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

e-mail: katia931@mail.ru

FOREIGN STUDENTS' PSYCHOLINGUISTIC PROBLEMS IN INTERNATIONAL GROUPS AT THE PRE-UNIVERSITY COURSES

Abstract: the article is devoted to the definition, classification and solution of international students' psycholinguistic problems. This article deals with educational system differences and ethno-national specifics of different cultures diversity as the cause of these problems' rise. This article presents the RFL teacher's role in students' adaptation to new language and social culture sphere.

Keywords : linguoculturological sphere of study; sociocultural adaptation; culture shock; linguistic barrier.

Современные условия расширения глобализационных и миграционных процессов, усиления роли образования как естественного ресурса развития человека повышают роль национальных образовательных систем как инструментов влияния в мировом пространстве. В России для этого реализуется ряд государственных программ, в частности программа «5–100».

Одной из задач в рамках данной деятельности является увеличение количества иностранных обучающихся в российских вузах. Так, в 2016/2017 учебном году их численность составила 244 тыс. человек [4, с. 327]. Планируется, что к 2025 году их число возрастет до 720 000 человек [3].

Задача же увеличения количества иностранных граждан в российских вузах соседствует с задачей их адаптации к условиям российской образовательной среды.

Трудности адаптации иностранных слушателей возникают по ряду причин.

Во-первых, не следует забывать о разнице в школьном образовании разных стран. Во многих странах (Германия, Англия, Китай) оно продолжается 12 лет, и существует чёткая градация школ, готовящих детей к университету или колледжу. Есть страны (Монголия, Тунис), где в школьную программу входят дисциплины, изучаемые в университетах («Обществознание», «Философия»). Но в некоторых странах (Афганистан, Сирия) качество школьного образования достаточно низкое. В связи с этим задачей преподавателей подготовительных факультетов становится также снятие различий в **образовательных системах разных стран**.

И само собой, существует разница в содержании обучения. Например, в программу по географии в Китае не входит изучение мировой географии, что приводит к значительным трудностям у данного контингента слушателей при изучении ряда предметов (русского языка, истории, литературы). Изучение же математики в арабских странах находится на низком уровне.

Повышению образовательной мобильности иностранных граждан способствует вступление России в Болонский процесс, способствующий созданию единого европейского про-

странства высшего образования. Однако же на сегодняшний день этот процесс не завершён. Также следует отметить, что большая часть иностранных абитуриентов российских вузов – представители не стран Европы, а, в первую очередь, стран Азии, в связи с чем возникает необходимость адаптации к условиям российской образовательной среды.

Во-вторых, существуют проблемы включения слушателя в процесс обучения, обусловленные культурными различиями. Типология Р. Льюиса делит культуры на моноактивные, полиактивные и реактивные [2, с. 81]. Моноактивные культуры – культуры, ориентированные на результат, среди них преобладает психотип «интроверт». Им тяжело работать с реактивными культурами, ориентированными на совместную работу. В свою очередь, представители полиактивных культур, по большей части экстраверты, которые ориентированы не на работу, а на общение в коллективе, что объясняет трудности при их взаимодействии с представителями иных культур.

На сегодняшний день контингент ПФ – в основном представители азиатских стран (Китай, Вьетнам, Монголия), однако же с каждым годом количество слушателей из иных регионов растёт. К примеру, в Финансовом университете в 2018/2019 учебном году на ПФ представлены следующие основные страны: Китай (27%), Вьетнам (23%), Монголия (15%), Афганистан (10%), Сирия (7%), Бенин (5%), Сербия, Болгария и Бангладеш (по 3%), Греция и Джибути (по 2%),

представители латиноамериканских стран (в совокупности 6%). Данные цифры говорят о том, что на подготовительных факультетах преподаватели должны в рамках учебного процесса обеспечить эффективное взаимодействие и взаимопонимание представителей, в первую очередь, моноактивных и полиактивных культур.

Помимо этого, следует отметить возрастной разрыв слушателей. Большинство из них (79%) – выпускники школ (17–19 лет), однако есть и более взрослые слушатели – выпускники вузов (23–35 лет). Обеспечение их взаимодействия и адаптации с учётом их жизненного опыта и возрастных особенностей также становится задачей преподавателей РКИ.

Многонациональный контингент слушателей Подготовительного факультета приводит к **необходимости формирования интернациональных групп.**

По нашему мнению, изучение любого иностранного языка становится эффективнее при «погружении» в языковую среду и максимальном отсутствии контактов на родном для слушателя языке или языке-посреднике. В связи с этим обучение в интернациональных группах способствует повышению уровня коммуникативной компетенции иностранных граждан.

Однако при адаптации у иностранных слушателей могут появиться проблемы, связанные с обучением в группах с полиэтническим составом. Так, Т.А. Кротова [1, с. 94–98]

классифицирует их следующим образом:

1) языковые трудности (незнание языка-посредника на первых этапах обучения РКИ может ограничивать межкультурное взаимодействие);

2) культурно-ценностные, этикетные и религиозные различия, особенности вербального и невербального поведения различных национальностей;

3) дидактические трудности, связанные с организацией и восприятием образовательного процесса;

4) трудности при межличностном общении.

Особенность существования интернациональной группы в рамках обучения РКИ на ПФ базируется на том, что преподаватель и слушатели являются представителями разных культур, поэтому весь процесс обучения должен строиться по принципу полилога культур. Следовательно, преподаватель РКИ, как организатор и регулятор процесса взаимодействия в группе, должен владеть теорией межкультурной коммуникации и знать особенности поведения представителей разных культур.

Несомненно, в процессе снятия основных адаптационных трудностей ведущая роль отводится преподавателю. С целью преодоления языковых трудностей необходимо иметь представление об особенностях родного для иностранных обучающихся языка, понимать, насколько отличается данный язык от русского, какие типичные ошибки могут возникнуть в связи с данной интерференцией.

По нашему мнению, начиная с начального этапа обучения преподавателю следует давать слушателям не индивидуальные, а коллективные задания. Причём для решения определённых коллективных задач следует формировать интернациональные мини-группы (2–4 человека).

С целью снятия дидактических трудностей, возможно, следует в рамках языковых групп по РКИ вводить систему наставничества (более сильные слушатели помогают и объясняют на русском языке материал отстающим).

Для преодоления трудностей, связанных с межличностным общением, культурно-ценностными различиями слушателей, по нашему мнению, необходимо организовывать совместную деятельность, а именно: экскурсии по знаковым местам города, объединённые уроки и вечера дружбы народов, а также давать задания слушателям подготовить презентации об особенностях их стран, языков и культур с последующим обсуждением. Думается, что в совокупности данные меры будут способствовать повышению адаптации иностранных слушателей к условиям российской образовательной среды.

Список литературы

1. *Кротова Т.А.* Обучение русскому языку в условиях полиэтнической группы: проблемы педагогического взаимодействия // Вестник ЧГПУ. 2014. № 3. С. 89–101.

2. *Льюис Р.* Столкновение культур. Пособие для всех, кто делает бизнес за границей. Изд-во Манн, 2014. 640 с.

3. Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», утверждён президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам 30 мая 2017 г., протокол № 6.

4. Российский статистический ежегодник. 2017: Стат. сб. / Росстат. М., 2017. 686 с.

Обучение детей-билингвов русской грамматике с применением дистанционных образовательных технологий

Бурухина Н.С.

магистрант, МПГУ, Москва

e-mail: rika151@yandex.ru

Аннотация: статья посвящена обучению детей-билингвов русской грамматике посредством дистанционных образовательных технологий. В ней описано применение средств информационно-коммуникационных технологий при выполнении творческих работ двуязычными учащимися и обосновано преимущество указанных технологий.

Ключевые слова: билингвы; двуязычные учащиеся; обучение грамматике; дистанционные технологии; информационно-коммуникационные технологии.

N.S. Burukhina

Graduate Student, Moscow Pedagogical State
University, Moscow

e-mail: rika151@yandex.ru

TEACHING RUSSIAN GRAMMAR TO BILINGUAL CHILDREN WITH DISTANT EDUCATIONAL TECHNOLOGIES APPLICATION

Abstract: the article is devoted to teaching Russian grammar to bilingual children through the distance learning technologies. The usage of the information and communication technologies in creative works by bilingual students is described and their advantages are explained.

Keywords: bilinguals; bilingual students; grammar teaching; distance learning technologies; information and communication technologies.

В современной школе с каждым годом увеличивается количество детей-билингвов. В прошлом учебном году нами был проведён опрос учащихся начальной школы с целью выяснить, какие языки они знают. В опросе участвовали 118 учеников. Им были заданы такие вопросы: «Какие языки вы знаете? В каком возрасте вы начали изучать первый язык? В каком возрасте вы начали изучать второй язык? Вы умеете читать и писать на этих языках? Вы разговариваете на этих языках? Понимаете ли вы речь другого человека, который к вам обращается?»

По итогам проведения этого опроса было выявлено, что в начальных классах школы обучается 23% двуязычных учащихся и 77% одноязычных учащихся. Наглядно результаты опроса представлены на диаграмме (рис. 1).

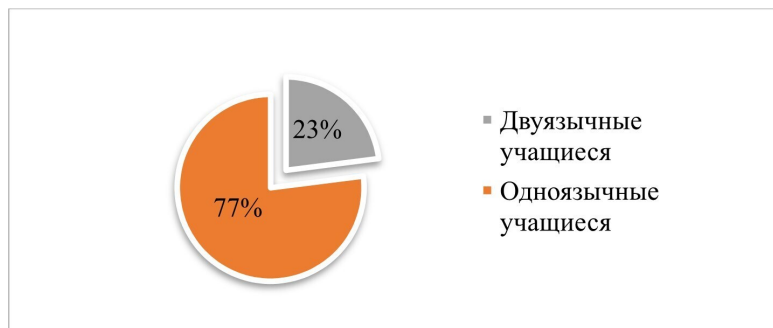


Рисунок 1. Распределение учащихся начальной школы по количеству языков владения

Если обратить внимание на год зачисления, то можно увидеть, что действительно, количество детей-билингвов в школе растёт. Так, в 2014 году в школу были зачислены 4 двуязычных учащихся. В 2015 году в школу было зачислено 7 билингвов. 8 двуязычных учеников были зачислены в школу в 2016 году и столько же в 2017 году. Наглядно эти результаты представлены на гистограмме (рис. 2).

Дети-билингвы в этой начальной школе являются носителями таких языков: азербайджанского, армянского, казах-

ского, киргизского, узбекского, таджикского, украинского, ингушского.

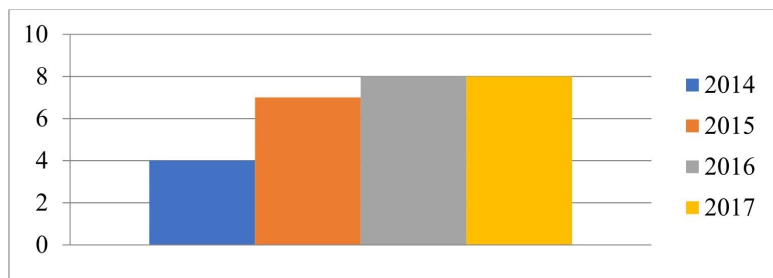


Рисунок 2. Распределение двуязычных учащихся по годам зачисления в начальную школу

Большое количество двуязычных учащихся испытывает трудности, связанные с изучением русского языка, в том числе при изучении грамматики.

В связи с этим перед нами возникает проблема обучения русской грамматике детей-билингвов в условиях общеобразовательной школы.

Чтобы решить проблему усвоения грамматики русского языка двуязычными учащимися, было решено применить дистанционные образовательные технологии как дополнительный ресурс при их обучении. Под дистанционными технологиями в методической литературе понимаются такие образовательные технологии, в которых используются средства информатизации и телекоммуникации при опосредо-

ванном взаимодействии ученика и учителя [1, с. 47]. Это решение было принято в связи с ранней компьютеризацией современных детей, а также с увеличивающимся количеством в современном мире людей-визуалов. В школе, к сожалению, не во всех классах есть возможность использовать информационно-коммуникационные технологии, поэтому применение дистанционных образовательных технологий является хорошей альтернативой традиционному обучению русскому языку, в том числе и грамматике. Кроме того, дети-билингвы часто нуждаются в дополнительных занятиях по овладению русской грамматикой, что сложно реализовать традиционными методами классно-урочной системы в условиях поликультурного класса.

Дистанционные технологии были использованы преимущественно в рамках решения двух методических задач:

(1) объяснения и систематизации грамматического материала и (2) практического освоения грамматических правил при создании письменных текстов на русском языке.

Для лучшего понимания и усвоения грамматической информации детьми-билингвами нами были использованы различные инструменты визуализации, такие как инфографика и создание интеллектуальных карт. Например, для обобщения знаний о склонении прилагательных была использована интеллект-карта, созданная с помощью ресурса creately.com (см. рис. 3). Структура интеллект-карты вместе с цветовым выделением помогает как обобщать информа-

цию, так и разделять логические блоки при минимальном количестве текста.

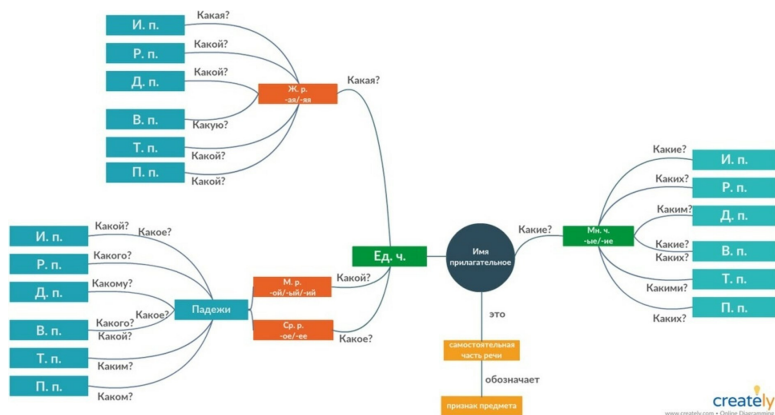


Рисунок 3. Интеллект-карта «Грамматические признаки имён прилагательных»

Для того чтобы двуязычные учащиеся начальной школы не только усвоили теоретически правила русской грамматики, но и правильно использовали их при создании устных и письменных текстов, им, как правило, необходимо гораздо больше практических заданий, чем их русскоязычным одноклассникам. Для повышения мотивации к созданию собственных письменных текстов, а также для вовлечения в проектную деятельность, билингвальным ученикам были предложены различные инструменты для создания

презентаций (Power Point, Google Presentations, Kizoa и др.). С помощью этих инструментов учащиеся могли проиллюстрировать свои тексты, добавить музыкальное сопровождение и различные эффекты, что создавало ситуацию успеха, снижало страх ошибки и позволяло им проявить свои знания и творческие способности. Создание вместе с учениками мультимедийных презентаций позволяет обеспечить интегративный подход к обучению и широко используется в практике преподавания, в том числе РКИ [2, с. 39-48], [3, с. 78].

Использование дистанционных технологий, по нашим наблюдениям, позволяет повысить мотивацию двуязычных учащихся начальной школы к изучению русского языка и уровень усвоения теоретических знаний по русской грамматике, а также значительно снизить количество ошибок в письменных работах.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2011. № 6. С. 45–55.

2. *Зеленецкая И.С.*

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «Литрес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на Литрес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.