

МИНИСТЕРСТВО ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Филиал федерального государственного казенного военного
образовательного учреждения высшего образования
«Военная академия материально-технического обеспечения
имени генерала армии А. В. Хрулёва» (г. Пенза)

**ТРАДИЦИИ, НОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗЕ**

Сборник материалов
Межвузовской научно-практической конференции
с международным участием

Пенза
Филиал ВА МТО, Пензенский
артиллерийский инженерный институт
2018

УДК 800
ББК 81.2Р-96
Т79

Редакционная коллегия:

И.И. Грачёв, к.т.н., доцент, заместитель начальника филиала ВА МТО (г. Пенза) по учебной и научной работе;

В.В. Шмелькова, д.ф.н., доцент, заведующий кафедрой «Русский язык как иностранный» Пензенского государственного университета;

Г.К. Касимова, к.ф.н., доцент, заведующий кафедрой русского языка филиала ВА МТО (г. Пенза);

А.С. Юсаяев, к.ф.н., старший преподаватель кафедры русского языка филиала ВА МТО (г. Пенза)

- Т79 Традиции, новации и перспективы преподавания русского языка как иностранного в вузе : сборник материалов Межвузовской научн.-практ. конф. с международ. участием / под ред. Г.К. Касимовой. – Пенза : Филиал ВА МТО, Пенз. арт. инж. ин-т, 2018. – 221 с. : ил.

Основной целью сборника является обобщение опыта преподавателей различных военных и гражданских вузов в сфере преподавания гуманитарных дисциплин, укрепление межпредметных и междисциплинарных связей в контексте интернационального взаимодействия.

Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции с международным участием «Традиции, новации и перспективы преподавания русского языка как иностранного в вузе» предназначен для преподавателей военных и гражданских вузов, студентов и курсантов, а также всех, интересующихся гуманитарными знаниями.

Все материалы представлены в авторской редакции.

УДК 800
ББК 81.2Р-96

ОГЛАВЛЕНИЕ

Аврашко Т.А., Сетка Л.А. (Военная академия связи, г. Санкт-Петербург)

ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ С ОПОРОЙ НА ИНФОГРАФИКУ

Алпеева Л.С., Назарова Т.М. (Военная академия связи, г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТА В 1 СЕМЕСТРЕ ОСНОВНОГО КУРСА: РЕАДАПТАЦИЯ В СРЕДЕ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА

Антипова И.А. (Военный университет МО РФ, г. Москва)

ОБУЧЕНИЕ ПОСТРОЕНИЮ ТЕКСТА-РАССУЖДЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Арюткина Т.А. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулева, г. Пенза)

МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Бакланова Е.А., Барбасоева М.В. (Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ИЗ ЛАОСА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Доброхотова Л.А., Бажанова Т.В. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулева, г. Пенза)

ВВЕДЕНИЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ

Дубовик Н.В., Степина Т.А. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулева, г. Пенза)

КОНСТРУИРОВАНИЕ НАУЧНОГО ТЕКСТА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Есафьева О.О. (Пензенский государственный университет, г. Пенза)

ТЕКСТЫ А. ПЛАТОНОВА И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Касимова Г.К. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулева, г. Пенза)

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Колюжко Т.В., Пескова Е.А. (Пензенский государственный университет, г. Пенза)

ФОРМЫ ОБРАЩЕНИЯ К РОДИТЕЛЯМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ ТОЛКОВАНИЕ СТУДЕНТАМ–ИНОСТРАНЦАМ

Колюжко Т.В., Невокшианова О.Е. (Пензенский государственный университет, г. Пенза)
К ВОПРОСУ О ПРОВЕДЕНИИ УЧЕБНОЙ И ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИК ИНО-
СТРАННЫХ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

Корчагина А.П. (Вольский военный институт материального обеспечения, г. Вольск)
СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ РКИ

**Корчагина А.П., Говорова Е.Н. (Вольский военный институт материального обеспе-
чения, г. Вольск)**
СПОСОБЫ И ПРИЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ НА ПОДГОТО-
ВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ РКИ

**Косенок М.А. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения име-
ни генерала армии А.В.Хрулева, г. Пенза)**
ОБРАЗ АЗЕРБАЙДЖАНА В ТВОРЧЕСТВЕ С.А. ЕСЕНИНА 1924-1925 ГГ.

**Мещерякова Н.В. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения
имени генерала армии А.В.Хрулева, г. Пенза)**
ЗНАЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАН-
НОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Монгина Ф.М. (филиал ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», г. Калининград)
ИЗ ПРАКТИКИ ПОДАЧИ МАТЕРИАЛА ПО ТЕМЕ «ЯЗЫК ПУБЛИЦИСТИКИ» НА ЗАНЯ-
ТИИ ПО РКИ

**Морозова С.Н. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения
имени генерала армии А.В.Хрулева, г. Пенза)**
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

**Назарова Н.Н., Говорова Е.Н. (Вольский военный институт материального обеспечения,
г. Вольск)**
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ВВЕДЕНИЯ НОВОЙ ЛЕКСИКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ
ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Осминина Е.В. (ВА РХБЗ им. Маршала Советского Союза К.С. Тимошенко, г. Кострома)
ХИМИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ВОЕН-
НОМ ВУЗЕ

**Осьмухина О.Ю. (Национальный исследовательский Мордовский государственный уни-
верситет им. Н.П. Огарева, г. Саранск)**
СВОЕОБРАЗИЕ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗА МИРА В ЖАНРЕ ФЭНТЕЗИ

Пашковская С.С. (Пензенский государственный университет, г. Пенза)

О ЧЕМ МОЛЧАТ УЧЕБНИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО... (ОБУЧЕНИЕ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ)

Подина Л.В. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулева, г. Пенза)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КУРСАНТАМ ИЗ КАМБОДЖИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Просина Н.А. (Пензенский государственный университет, г. Пенза)

ЗНАЧЕНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Рогачёв Р.Б. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулева, г. Пенза)

К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМИ КУРСАНТАМИ ВИДО-ВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО ГЛАГОЛА

Романова И.А. (Пензенский государственный университет, г. Пенза)

ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ

Селедцова В.Н. (Военная академия войсковой противовоздушной обороны ВС РФ имени Маршала Советского Союза М.В.Василевского, г. Смоленск)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ АДЪЮНКТОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ РЕЧЕВЫХ КЛИШЕ ДЛЯ ОФОРМЛЕНИЯ ВВЕДЕНИЯ НАУЧНОЙ РАБОТЫ

Семёнова Л.Ю. (Пензенский государственный университет, г. Пенза)

ОБ ОПИСАНИИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУПП В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «КОСМЕТИКА»)

Сидорова О.Ю. (Военный университет МО РФ, г. Москва)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИМ ТИПАМ ТЕКСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ВОЕННАЯ ЖУРНАЛИСТИКА»)

Степина Т.А., Дубовик Н.В. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулева, г. Пенза)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРУКТУРНЫХ СХЕМ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РЕПРОДУКТИВНОМУ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ГОВОРЕНИЮ НА МАТЕРИАЛЕ НАУЧНЫХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ

Трушина А.С. (Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, г. Москва)

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПЕРЕВОДА СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ТИЛЛЯ ЛИНДЕМАНА)

Трушина Е.А. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулева, г. Пенза)

ИЗЛОЖЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Тюкова И.Г. (ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» г. Пенза)

ЗНАЧЕНИЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Федоренко А.А. (Военный университет МО РФ, г. Москва)

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ К ИТОГОВОМУ КОНТРОЛЮ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Хэ Синьсин (Пензенский государственный университет, г. Пенза)

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И СОВРЕМЕННЫЕ «ГАДЖЕТЫ»

Шумилина А.П. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулева, г. Пенза)

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Шумилина Т.Н. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулева, г. Пенза)

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ КООРДИНАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Юсаяев А.С. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулева, г. Пенза)

ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ

ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ С ОПОРОЙ НА ИНФОГРАФИКУ

© 2018 г. *Т.А. Аврашко, Л.А. Сетка*

Военная академия связи (г. Санкт-Петербург)

В статье рассматривается проблема формирования навыков монологической речи в рамках преподавания русского языка как иностранного, анализируется лингвометодический потенциал инфографики как средства визуальной опоры при обучении монологу на элементарном и базовом уровнях освоения русского языка и доказывается эффективность ее применения. Авторы описывают опыт работы по созданию модели обучения устному монологическому высказыванию с опорой на инфографику, характеризуют этапы данной работы. Кроме того, в статье представлен оригинальный проект инфографики и практические задания, иллюстрирующие предложенную модель обучения.

Ключевые слова: устное монологическое высказывание, визуальная опора, инфографика, модель обучения.

Эффективность освоения иностранными курсантами военного вуза профессиональных дисциплин напрямую зависит от степени практического владения русским языком. В сфере учебно-профессиональной деятельности возникает потребность в передаче учебно-научной информации разного объема, поэтому умение продуцировать устное монологическое высказывание — как подготовленное, так и неподготовленное — является ключевым в условиях получения вузовского образования на неродном языке.

Как известно, монолог представляет собой непрерывное, развернутое высказывание одного человека по определенной теме и характеризуется организованностью и завершенностью в структурно-смысловом отношении [1, с. 423; 2, с. 231]. Формирование навыков монологической речи начинается на этапе довузовской подготовки в процессе взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. Самостоятельное построение монологического сообщения на этом этапе вызывает большие затруднения у учащихся, обусловленные, по словам А. Щукина, «содержанием высказывания, его языковым оформлением, условиями говорения», то есть процессом одновременной концентрации всех речемыслительных операций и действий [1, с.411]. В современной методике приняты два подхода в обучении монологу: аналитический, или дедуктивный, где обучение идет от текста-образца к созданию собственного монологического сообщения, и синтетический, или индуктивный, предусматривающий путь от предложения к развернутому тексту. На начальном этапе чаще всего применяется дедуктивный подход, в рамках которого распространенным приемом обучения является выступление на основе прочитанного текста. Однако чрезмерное увлечение этим приемом, по нашему мнению, ограничивает инициативу, творческую активность уча-

щихся, снижает учебную и речевую мотивацию. Задача преподавателя – поиск дополнительных методических приемов, направленных, во-первых, на преодоление трудностей, возникающих у учащихся при продуцировании собственного монологического высказывания, во-вторых, на развитие учебной мотивации и речевых стимулов.

Обращение к визуальным опорам (таблицам, схемам, плану, рисункам, сюжетным картинкам, плакатам, статистическим данным и т. д.) помогает в формировании и формулировании мыслей; в процессе обучения монологической речи опора становится основой для высказывания [1, с. 424; 3, с. 310].

Эффективным средством визуальной опоры по праву можно считать инфографику — популярное средство презентации информации различного содержания и объема в легкой для восприятия, наглядно-образной форме. Как пишет И. Гончар, инфографикой является любое сочетание текста и графики, созданное с намерением изложить факты, историю, описать устройство и алгоритм работы, продемонстрировать тенденцию и т. д. [4, с. 62]. Инфографика активно применяется в современном образовательном пространстве, в том числе в преподавании иностранных языков; ее лингвометодический потенциал не вызывает сомнений у исследователей, что отражено в работах Е. Кудлик, Е. Вульфович, А. Басыровой и др. [5, 6, 7]. Инфографика реализует все образовательные цели: обучение, развитие, воспитание. Многообразие готовых подобных ресурсов, возможность проектирования собственной инфографики на сервисах интернета дает простор для методической деятельности преподавателя и учебной деятельности студента.

Эффективность использования данного вида визуальных опор при обучении говорению обусловлена рядом факторов. Во-первых, инфографика может управлять высказыванием, являясь его структурной моделью, поэтому снимает часть трудностей, возникающих в процессе концентрации на содержании и логической последовательности высказывания. Во-вторых, она может содержать готовые наборы ключевых лексико-грамматических единиц и, следовательно, способна ослабить барьер, связанный с операциями выбора языковых средств. В-третьих, инфографика разгружает память, решая проблему запоминания, что тоже важно для учащихся в момент монолога, так как особенности оперативной памяти не всегда позволяют удерживать нужный объем информации, особенно на раннем этапе обучения иностранному языку. И наконец, тезисное изложение темы в инфографике, наглядность, наличие статистических данных, схем, диаграмм, символов, отсутствие готового связного текста — все это определяет ее проблемно-поисковый характер, повышая учебную мотивацию, побуждая к говорению. Таким образом, инфографика – это закодированное монологическое высказывание, что делает ее методически оправданным средством для обучения указанной форме говорения.

В рамках индуктивного подхода формирование навыков построения монолога рассматривается методистами как поэтапный процесс – от умения строить простое высказывание с помощью визуальной и слуховой опоры к более сложному самостоятельному высказыванию на предложенную тему [1, с.425;8, с.197].

При дедуктивном подходе называют разные уровни сформированности монологической речи: репродуктивный, репродуктивно-продуктивный и продуктивный [9, с. 167]. Репродуктивный уровень характеризуется отсутствием самостоятельности в выборе языкового оформления и содержания; репродуктивно-продуктивный уровень предполагает некоторые элементы творчества учащихся, что проявляется в варьировании усвоенного языкового материала, в последовательности и композиционной структуре изложения; уровень продуктивной монологической устной речи предусматривает самостоятельность и речевое творчество учащихся в построении высказывания на основе их языкового и речевого опыта.

Вслед за методистами обучение монологическому высказыванию на предложенную тему рассматривается нами как поэтапный процесс, ведущийся от репродуктивного к продуктивному уровню. Мы предлагаем модель обучения устному монологическому высказыванию с опорой на инфографику, включающую следующие этапы работы.

Первый этап – подготовительный — предусматривает введение в тему, снятие прогнозируемых культурологических, страноведческих, языковых трудностей.

Вторым предполагается этап моделирования, итогом которого будет являться текст монологического высказывания (далее первичный текст). Этот этап включает, во-первых, демонстрацию и прочтение инфографики, во-вторых, конструирование предложений – элементов текста – с помощью вопросов преподавателя или по введенным структурно-грамматическим моделям, в-третьих, создание плана – структурно-смысловой модели текста высказывания и, наконец, воспроизведение первичного текста.

Третий этап определим как этап активизации, он предполагает репродуцирование первичного текста с частичным изменением его содержания. Данная работа позволит закрепить языковой опыт, полученный на предыдущем этапе.

Четвертый этап мы условно назвали этапом декомпрессии. Под декомпрессией нами понимается расширение первичного текста, увеличение количества информации текста [10, с. 43]. На лексико-семантическом уровне – это развитие темы, наращивание содержания, на структурном уровне – это усложнение грамматических элементов, их трансформация. Об этом пишет Л. Крючкова, которая отмечает, что динамику развития монолога определяет расширение тематики, использование все более сложных структур, увеличение объема высказывания [2, с. 233].

Этап декомпрессии вводится нами как дополнительный и может исключаться в зависимости от целей и условий обучения, психологических особенностей учащихся, уровня их подготовленности.

Итоговым по традиции является продуктивный этап, предполагающий создание монологического высказывания по теме в новой коммуникативной ситуации или с новым содержанием.

Проиллюстрируем представленную модель.

На сервисе «Prezi» нами была создана инфографика «Россия» в рамках одноименной учебной темы и темы «Моя страна». Данная тема предлагается на базовом уровне, когда у курсантов уже сформирован активный лексический словарь, позволяющий называть основные объекты карты мира (страны, континенты, океаны, стороны света) и давать им простую характеристику (по месту, по размеру).

На подготовительном этапе проводится работа по введению в тему. Предлагаем учащимся прослушать первый куплет государственного гимна России и ответить на вопросы: *О какой стране мы будем говорить на занятии? Какие ассоциации возникают у вас со словом Россия?*

Работа по снятию прогнозируемых трудностей проводится в зависимости от уровня подготовленности группы и ее национальных особенностей. Мы рекомендуем провести семантизацию лексики (*географическое положение, политическое устройство, республика, государство, глава государства; омываться, занимать*), при необходимости ввести и активизировать словообразовательные модели типа *север — север-н(ый), юг (з/ж) — юж-н(ый), восточ-н(ый), запад-н(ый), центр-альн(ый)*.

На следующем этапе — этапе моделирования — демонстрируем инфографику «Россия» (рис. 1) и читаем ее.



Рис. 1

Далее работаем над построением первичного текста высказывания.

- Задания на построение элементов текста.

1) Посмотрите на инфографику и расскажите о географическом положении России. Используйте модели: *ЧТО (1) находится ГДЕ (6), ЧТО (1) занимает КАКУЮ часть ЧЕГО (2), ЧТО (1) омывается водами ЧЕГО (2) ГДЕ (6).*

2) Посмотрите на инфографику и скажите, что обозначают цифры. Постройте предложения по модели: *ЧТО (1) составляет СКОЛЬКО.*

3) Посмотрите на инфографику и расскажите о политическом устройстве России. Используйте модели: *ЧТО (1) является ЧЕМ (5), КТО (1) является КЕМ (5).*

4) Какие еще сведения о России сообщает инфографика?

- Задания на создание структурно-смысловой модели (плана) текста.

1) Посмотрите на инфографику и восстановите план рассказа о России.

План

1. _____
2. Общие сведения о России (площадь, население, столица, язык, денежная единица).
3. _____
4. Известные города России.
5. _____

Итоговым на этом этапе станет воспроизведение первичного текста по следующему заданию: расскажите о России, используйте план и инфографику.

Вариант первичного текста.

Россия находится в Евразии. Она занимает восточную часть Европы и северную часть Азии. Россия омывается водами Северного Ледовитого океана на севере, водами Тихого океана на востоке, водами Черного и Каспийского морей на юге.

Площадь России составляет 17 миллионов квадратных километров. Население России составляет 146 миллионов человек. Столица России — город Москва. Государственный язык — русский. Денежная единица — российский рубль.

Россия является президентской республикой. Главой государства является президент.

Известные города России — это Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Волгоград, Казань, Сочи. Я живу в Санкт-Петербурге.

Климат России разнообразен. Зимой температура составляет от –50 (пятидесяти) до +6 (шести) градусов, летом — от +1 (одного) до +25 (двадцати пяти) градусов.

На этапе активизации закрепляем созданную модель, предлагая рассказать о своей родной стране.

Этап декомпрессии включает работу по расширению первичного текста, усложнению грамматических структур.

- Примеры заданий на развитие темы и наращивание содержания.

1) Восстановите предложения, используйте инфографику и известную вам информацию о России.

1. Москва и Санкт-Петербург являются культурными центрами России, потому что _____.

2. Город Сочи находится на берегу _____ моря и является популярным курортом России.

3. В 2014 году в Сочи состоялись XXII-ые _____ зимние игры.

4. Эти города России знают многие иностранцы, потому что в 2018 году _____ по футболу.

2) Какую еще известную вам информацию о России вы хотите добавить в рассказ?

3) В какую часть рассказа о России вы включите информацию из заданий 1, 2?

- Примеры заданий на усложнение грамматических моделей.

1) Скажите, почему климат России разнообразен. Используйте разные конструкции: с союзом *потому что*, с союзом *поэтому*.

2) Сравните климат России и вашей родной страны.

Для выражения сходства используйте модель: *Климат в ... такой же, как на юге/севере/в центре России. Зимой в ... Летом ...*

Для выражения отличий используйте модель: *Климат в ... не такой, как в России. Зимой в ... Летом ...*

3) Вы уже давно живете в России, расскажите о ваших впечатлениях (Что вы знали о России, когда жили на родине? Что вы ожидали увидеть и что увидели, когда приехали в Россию? Что вам понравилось в России? Как вы думаете, почему в России много иностранцев?). Используйте данные ниже слова и словосочетания.

1. Для выражения эмоций и чувств: *я очень удивился, когда ...; это было необычно/интересно.*

2. Для выражения собственного мнения: *я думаю / считаю, ...; по-моему, ...*

3. Для оформления последовательности мыслей: *во-первых, ..., во-вторых, ..., в-третьих, ...*

- В качестве итогового рекомендуем задание по коррекции плана с учетом нового содержания рассказа, а также воспроизведение нового текста по цепочке.

На продуктивном этапе даем задание выступить с сообщением, подготовленным для разной целевой аудитории.

Задание. Сделайте сообщение о России о своей стране

- для иностранных бизнесменов, которые собираются на деловые переговоры в Россию/в вашу страну;
- для туристов, которые планируют поехать в Россию/в вашу страну;
- для иностранных школьников, которые изучают страны мира.

После выступления ответьте на вопросы слушателей.

Это задание можно провести в форме ролевой игры, раздав соответствующие роли: секретарь-референт, менеджер туристической фирмы, преподаватель.

А также в целях усиления творческого характера работы можно предложить учащимся сопроводить монологическое выступление собственным проектом инфографики по теме.

Обучение организованной монологической речи — процесс поэтапный, длительный, системный. Представленная модель обучения монологическому высказыванию с опорой на инфографику может быть использована наряду с традиционными приемами. По нашему мнению, создание монологического высказывания с опорой на инфографику активизирует мыслительную деятельность в большей степени, чем при работе с готовым текстом-образцом, что способствует оптимизации образовательного процесса. Однако по мере развития навыков конструирования монолога количество опор, предоставляемых для его порождения, должно сокращаться, что позволит осуществить переход к свободному говорению.

Список литературы

1. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. — изд. 2-е, стереотипное. — М.: Русский язык. Курсы, 2015. — 784 с.
2. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. — М.: 2009. — 480 с.
3. Шепетовский Д.В. Обучение студентов начального уровня монологической презентационной речи на английском языке // Молодой ученый. — 2010. — № 3. — С. 310-312 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/14/1318/> (дата обращения: 18.06.2018).
4. Гончар И.А. Вербализация инфографики: специфика текстообразования // Филологический класс. — 2015. — № 2 (40). — С. 62-65 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2410/1/fkls-2015-02-13.pdf> (дата обращения: 18.06.2018).

20.06.2018).

5. Кудлик Е. С. Лингвометодический потенциал инфографики на занятиях по практическому курсу русского языка со студентами Азиатско-Тихоокеанского региона / Е. С. Кудлик, А.Б. Антонова, И.Ю. Капичникова // Известия Байкальского государственного университета. — 2017. — Т. 27, № 3. — С. 333-340 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/lingvometodicheskiy-potentsial-infografiki-na-zanyatiyah...so-studentami-aziatsko> (дата обращения: 11. 05. 2018).

6. Вульфович Е.В. Применение инфографики в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://imfl.sci.pfu.edu.ru/forum/index.php?topic=34.0> (дата обращения: 11.05.2018).

7. Басырова А.Е. Инфографический текст как новое средство наглядности на уроках РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: сб. материалов IV-ой междунар. научно-методической конф. — Воронеж: ИПЦ Научная книга, 2016. — С. 22-26.

8. Кудряшов А.И. Обучение говорению // Методика: Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / Под ред. А.А. Леонтьева. — М., 1988.

9. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. — М., 1988.

10. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. — М.: Флинта: Наука, 2003. — 320 с.

INFOGRAPHICS-BASED TEACHING OF ORAL MONOLOGIC UTTERANCE

T.A. Avrashko, L.A. Setka

Military Telecommunications Academy (St. Petersburg)

The article focuses on the issue of forming the skills of monologic speech in the teaching of Russian as a foreign language, analyzes the linguo-didactic potential of infographics as a means of visual support in teaching monologic speech at the elementary and basic levels of the RAFL and proves the effectiveness of its use. The article describes the authors' experience in creating a model of teaching an oral monologic utterance based on infographics, characterizes the stages of this work, an original infographic project and practical tasks illustrating the suggested model.

Keywords: oral monologic utterance, visual support, infographics, teaching model.

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТА
В 1 СЕМЕСТРЕ ОСНОВНОГО КУРСА:
РЕАДАПТАЦИЯ В СРЕДЕ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА**

© 2018 г. *Л.С. Алпеева, Т.М. Назарова*

Военная академия связи
имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного
(г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена особенностям работы преподавателя русского языка как иностранного на 1 курсе в период изучения материала коррективовочного курса по русскому языку. Авторы указывают на необходимость построения изучаемого материала так, чтобы помочь курсанту войти в языковую среду, с одной стороны, и организовать в целом свою учебную деятельность на 1 курсе, с другой. Это достигается, по мнению авторов, с помощью постепенного усложнения материала и обучению точечных приемов конспектирования.

Ключевые слова: основной курс русского языка как иностранного, адаптация, коррективовочный курс, навыки конспектирования.

Основной компетенцией, которой должен овладеть курсант в результате освоения учебной программы, является коммуникативная компетенция, т.е. умение выстроить общение в профессиональной сфере. В свою очередь выделяются виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Формирование навыков всех этих видов речевой деятельности начинается на подготовительном курсе в области общеупотребительной лексики, далее на основном курсе обучающийся под руководством преподавателя закрепляет, развивает и усложняет свою речевую деятельности целенаправленно, оттачивая навыки коммуникации с использованием общевойсковой, специальной и узкопрофессиональной лексики. Для овладения русским языком как иностранным на основных курсах в рамках учебной программы в Военной академии связи выделяются 444 часа аудиторной работы в целом за 5 лет обучения в течение 9 семестров. Курс русского языка как иностранного построен таким образом, что наибольшее количество часов приходится на 1-2 курс (первые 4 семестра по 72 часа в семестр), а к пятому курсу количество часов уменьшается до 30 часов в семестр.

Общепринято, что на первом курсе в 1 семестре в сентябре-октябре обучающиеся должны пройти коррективовочный или вводно-грамматический курс. Коррективовочный курс зачастую рассматривается как тягостная необходимость, потеря учебного времени для освоения новых знаний. Можно услышать от педагогов мнение, высказываемое со вздохом, что, когда курсанты приедут с каникул, придется «снова все начинать сначала», «они опять все забудут». В действительности же необходимость коррективовочного курса является объективным обстоятельством, обусловленным следующими факторами: сложными процессами

научения в целом и овладения иностранным языком в частности. Кроме того, корректировочный курс должен учитывать психофизиологические факторы обучающихся, резкую активизацию второй языковой личности обучающегося при возвращении в русскую (или любую другую иноязычную среду) после перерыва, а также коренным отличием организации учебной деятельности на подготовительном курсе и основных курсах.

Корректировочный курс имеет следующие цели:

- общая реадаптация обучающихся после проведенных каникул вне русской языковой среды;
- повышение языковой и речевой компетенции до уровня, соответствующего уровню сдачи экзамена на владение русским языком как иностранным на 1 сертификационном уровне после длительного периода отсутствия коммуникации на изучаемом языке;
- контроль готовности курсанта к последующему этапу овладения русским языком как иностранным.

Рассмотрим последовательно описанные выше факторы и цели корректировочного курса. Первым фактором, который должен учитывать преподаватель в первом семестре обучения иностранца на основном курсе, является фактор реадаптации обучающегося в культурной и языковой среде изучаемого языка, с одной стороны, и адаптацию обучающегося к учебной деятельности на основном курсе, которая существенно отличается от организации учебной деятельности на подготовительном курсе, с другой стороны.

Итак, процесс реадаптации в языковой среде обязателен для всех студентов или курсантов, которые возвращаются в Россию после каникул. Длительное отсутствие языковой практики, а также смена основного рода деятельности (отдых сменил процесс овладения новыми знаниями) предполагают, что обучаемый в первую неделю обучения в вузе, на первом занятии по русскому языку на основном курсе будет неизбежно демонстрировать невысокий уровень знаний по сравнению со своими результатами, показанными на итоговом экзамене по русскому языку в июне-июле после подготовительного курса. Требуется особая организация учебной деятельности в это время. Перед преподавателем встают два пути: первый – провести тестирование и показать обучающимся, что им необходимо сосредоточиться на том, чтобы восстановить утерянные знания и навыки, т.е. преподаватель, показывая пробелы в знаниях, повышает уровень мотивации, указывая на недостатки, которые необходимо устранить. Думается, что этот стрессовый путь неэффективен. Дело в том, что обучающийся и так находится в достаточно стрессовых обстоятельствах: новые дисциплины и новые требования, необходимость постоянно общаться на неродном языке, которая так контрастирует с комфортным пребыванием дома. Специально добиваться понимания своих пробелов в знаниях, по нашему мнению, это только взращивать неуверенность в своих успехах в обучении,

добавлять еще больше нервирующих факторов. Мы настаиваем, что преподавателю необходимо наоборот поддержать курсанта в этой ситуации. На первом занятии по русскому языку основного курса необходимо выбрать такие задания, которые не вызовут трудностей в выполнении у большинства курсантов. Иными словами, преподаватель немного снижает планку требований по русскому языку для того, чтобы в последующем постепенно поднимать ее. Корректировочный курс в разных учебных заведениях по количеству часов варьируется от 20 до 36 часов. В большинстве учебных заведений на изучение русского языка отводится 2-4 часа русского языка в неделю, именно поэтому мы говорим о постепенном повышении требований по русскому языку. В этот период рекомендуется повторить такие грамматические темы, как «Причастие», «Деепричастие», «Сложное предложение» и другие. Лексический материал должен быть либо знакомым для курсанта, либо, что нам кажется более целесообразным, перекликаться с темами общекультурного блока изучаемых дисциплин на первом курсе. Например, можно повторять данные темы на тестах исторической или культурологической тематики.

Другой процесс, который происходит в первом семестре основного курса – это адаптация к новой учебной деятельности. Во время обучения на подготовительном курсе курсант или студент в основном был занят изучением русского языка. В некоторых учебных заведениях, в том числе и в Военной академии связи, к русскому языку на подготовительном курсе добавляются отдельные общетехнические дисциплины, например, физика, математика. И все же в целом набор предметов ограничен, обучение проходит только в одной аудитории. Разительное отличие первого курса очевидно – большое количество предметов, необходимость сдачи нескольких зачетов и экзаменов, возросшая самостоятельность – пользование в большем объеме библиотекой, а также несравнимая с подготовительным курсом интенсивность овладения новыми знаниями, повышение и разнообразие требований от преподавателей. Все это является несомненно стрессовым фактором, который необходимо преодолеть, и преподаватель русского языка может помочь в данном случае тем, что в период корректировочного курса может также начать обучение конспектированию, но не в развернутом виде, а в виде точечных приемов конспектирования собственного учебного текста.

К точечным приемам конспектирования мы относим такие приемы как выделение в тексте, например, определений с помощью пометки на полях или подчеркивания, а также обозначение ряда слов русского языка, для которых обучающемуся необходимо придумать короткое графическое соответствие, поскольку они часто встречаются во всех текстах, а писать их каждый раз полностью нет необходимости. К таким словам, как нам кажется относятся: «например», «который», «итак», «следовательно», «может быть» во всех их вариациях в словосочетаниях или словоформах. На уроке не ставится дополнительной задачи отрабо-

тать все варианты сокращения этих слов, преподаватель может показать свой способ сокращения: «может быть» - «м.б», «следовательно» - « » и т.п. Демонстрируя свои приемы сокращения отдельных слов, преподаватель показывает саму возможность короткого условного и удобного лично для себя сокращения и принципы выбора таких слов, которые целесообразно сократить.

Несмотря на то, что мы отмечаем, что обучение простым элементом конспектирования не является даже отдельной задачей занятий по русскому языку на коррективочном курсе, с другой стороны, нам кажется необходимым подчеркнуть важность этой работы по введению примитивных точечных элементов конспектирования. Таким образом мы решаем сразу несколько задач, важных в общей парадигме деятельности обучающегося на подготовительном курсе:

1) повышаем эффективность обучения тем, что передаем в арсенал инструментов курсанта нужные инструменты для организации учебной деятельности в целом;

2) указываем на расширение его самостоятельности в организации своего учебного процесса, т.е. на конкретных примерах показываем, что каждый обучающийся сам может выбрать способы организации своей учебы;

3) наглядно демонстрируем, что идет не просто процесс повторения отдельных грамматических тем или лексем, синтаксических конструкций, а на каждом уроке курсант узнает что-то новое, причем он сам осознает, что именно он выучил на этом уроке;

4) показываем, что знание русского языка и умение пользоваться его возможностями необходимо не просто для абстрактной идеи «получить высшее образование», весьма смутно осознанной на первом курсе, а для решения конкретных задач изучения общеобразовательных и специальных предметов уже сегодня, сейчас;

5) повышаем, уровень осознания своих успехов и психологическую устойчивость к овладению материалом большого количества дисциплин;

6) способствуем формированию общего положительного эмоционального фона курсанта на первом курсе.

Последнее утверждение нуждается в пояснении. Несомненно, общий положительный настрой необходим обучающемуся. Это подтверждается исследованиями О.В. Варниковой, Е.И. Чирковой и многих других. В своей статье Е.И. Чиркова указывает: «Именно эмоции обуславливают наше стремление или отвращение к любой деятельности<...>Эмоции человека влияют на познавательные процессы, зависящие от мотивации. Например, курсанты, которые испытывают положительные эмоции, такие как самореализация и удовлетворение, готовы предпринимать большие умственные усилия для решения поставленных задач, чем те курсанты, которые испытывают отрицательные эмоции» [1, с. 162]. В свою очередь, напри-

мер, О.В. Варникова пишет: «Для успешного восприятия учебной информации очень важно учитывать эмоциональное состояние, внимание и волевые качества обучающегося курсанта <...>Эмоционально-ценностное отношение к выполняемой учебной деятельности определяет характер этой деятельности» [2, с. 183].

О сложности психологических процессов, происходящих в сознании первокурсников неоднократно писали многие специалисты. Например, А.Е. Балясо, В.И.Коровай, В. Б. Цыпнятов пишут: «В первые месяцы учебы в военном образовательном заведении у них наблюдается трансформация настроения от восторженного до скептического. Появляется негативное отношение к целому ряду изучаемых дисциплин, начинается сказываться относительно слабая общеобразовательная подготовка, недостаточные умения и навыки самостоятельной работы над учебным материалом. Заметен невысокий уровень творческой активности» [3, с. 65]. В уже процитированной нами работе Е.И. Чиркова замечает: «... эмоции часто лежат в основе любознательности и творческого подхода» [1, с. 162]. При применении точечных приемов конспектирования курсант наглядно убеждается в повышении скорости письма, удобстве повторения материала и тем самым повышается уверенность в своих силах, а вместе с ней и эмоциональный фон обучающихся.

Таким образом, подводя промежуточный итог, необходимо заметить, что в первый месяц обучения на первом курсе преподавателю необходимо, по нашему мнению, снизить планку требований к уровню владения русским языком, с одной стороны, и повысить уверенность обучающегося путем обогащения учебного инструментария, с другой стороны.

Следующим этапом является постепенное повышение требований с введением элементов открытого контроля в виде тестов, контрольных работ, которые продемонстрируют, что курсант восстановил свои умения и навыки на уровне I сертификационного уровня и готов к овладению новым учебным материалом. Думается, что этот процесс необходимо сделать запланированным с самого начала, объявив курсантам, что после корректировочного курса (или назвать точную дату) запланирована контрольная работа. Преподавателю необходимо пояснить, что сначала в течение двух месяцев курсанты будут выполнять элементы, включенные в контрольную работу, а затем уже напишут ее в полном виде. Если курсант заранее будет знать о предстоящем контроле, осознавать процесс подготовки к нему, выполнять последовательно задания, которые будут затем включены в контрольную работу, то его внутреннее состояние будет комфортным, спокойным, а эмоциональный фон – повышенным. В качестве подготовительных упражнений к контрольной работе можно использовать элементы общепринятого тестирования на владение различными видами речевой деятельности. Поскольку на подготовительном курсе курсант уже выполнял подобные задания, то они не вы-

зовут отторжения или неуверенности. Это покажется знакомой работой, которая не вызывает состояния тревожности.

Контроль, как известно, является важным инструментом не только для преподавателя, но и для обучающегося. Кроме чисто оценочного аспекта, контроль является формой общения педагога и учащегося, когда каждая сторона осознает успешность или неуспешность учебной деятельности и находит пути разрешения трудностей. Кроме того, контроль является демонстрацией завершенности овладения каким-либо материалом, с одной стороны, и демонстрацией готовности к изучению нового материала – с другой стороны. Преподаватель и обучающийся обязательно должны, разобрать задания, которые вызвали затруднения, а затем подвести итоги, с указанием на то, что по результатам контроля готовность курсанта к изучению следующего блока учебного материала.

Обучение в первом семестре на первом курсе, несомненно, является периодом стресса для любого курсанта или студента, но этот же период может быть и активным периодом личностного роста, осознанием своей социальной роли как обучающегося, развитием самостоятельности, гибкого подхода к учебной деятельности, повышением уверенности в своих силах и стремления к развитию себя как индивидуума.

Список литературы:

1. Чиркова Е.И. Эмоциональная составляющая занятия по иностранному языку в военно-техническом вузе / Е.И. Чиркова // Молодежь. Образование. Наука: сборник статей X Междунар. Науч.-практ. Конф. Студентов, аспирантов, адъюнктов, молодых преподавателей и ученых (Пенза, 15 марта 2015 года) /под общ. Ред. О.В. Варниковой, И.И. Грачева, О.Н. Пономаревой, В.А. Худякова. – Пенза: ПАИИ, 2015. – С. 161-167.
2. Варникова О.В. Условия и факторы эффективности процесса иноязычной подготовки в военном вузе / О.В. Варникова // Молодежь. Образование. Наука: сборник статей X Междунар. Науч.-практ. Конф. Студентов, аспирантов, адъюнктов, молодых преподавателей и ученых (Пенза, 15 марта 2015 года) /под общ. Ред. О.В. Варниковой, И.И. Грачева, О.Н. Пономаревой, В.А. Худякова. – Пенза: ПАИИ, 2015. – С.182-190.
3. Балясов А.Е., Коровай В.И., Цыпнятов В.Б. Формирование умений и навыков у курсантов в период их адаптации в ВУЗе / А.Е. Балясов, В.И. Коровай, В.Б. Цыпнятов // Психолого-педагогические проблемы военного образования: Сборник научно-педагогических трудов. Выпуск 7 / Под науч. ред. И.И. Соколовой, В.А. Митраховича, А.Р. Моисеева. – СПб: ВАС, 2017. – С. 64-67.

THE PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK OF THE CADET IN THE 1ST SEMESTER OF THE BASIC COURSE: READAPTATION TO ENTER THE STUDYING LANGUAGE ENVIRONMENT

L. S. Alpeeva, T. M. Nazarova

Military Telecommunications Academy
St. Petersburg, Russian Federation

The article is devoted to the peculiarities of the work of the teacher of the Russian language as foreign in the 1st year studying of the Russian language corrective course. The authors points to the need to teach the material so as to help the cadet to enter the language environment, on the one hand, and to organize their studies on the 1st course, on the other hand.

Keywords: the base course of the Russian language as foreign, adaptation, readaptation, Russian language as a foreign corrective course, abstract skills.

ОБУЧЕНИЕ ПОСТРОЕНИЮ ТЕКСТА-РАССУЖДЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

© 2018 г. *И.А. Антипова*

Военный университет МО РФ

В статье рассматриваются особенности обучения построению текста-рассуждения на занятиях по русскому языку как иностранному. В пример приводится урок с курсантами-иностранцами из стран ближнего зарубежья на данную тему. Отмечаются особенности введения нового теоретического материала, работы с текстами и составления собственных текстов. Урок построен в русле текстоцентрической парадигмы – в основе обучения лежит текст. Обучение направлено на развитие коммуникативной компетенции обучающихся. В результате этого происходит развитие навыков говорения.

Ключевые слова: текст-рассуждение, коммуникация, структурно-семантическая типология текстов, модели текста, тезис, антитезис, аргументы, вывод.

Построение текста-рассуждения является сложной задачей даже для носителей языка, тем более для иностранцев. Данный этап обучения очень важен, так как именно здесь начинается формирование навыков дискусивно-полемиической речи, а также построения ораторской речи. Т.Е. Токарева отмечает, что «задача обучения текстовой деятельности заключается в том, чтобы научить, во-первых, осмысливать (отождествлять, сопоставлять, оценивать), запоминать, усваивать и извлекать текстовую информацию, опираясь на структуру (структурно-смысловые компоненты) и языковые средства; во-вторых, строить тексты согласно определённым коммуникативным намерениям в целях адекватной передачи текстовой информации с различной степенью компрессии и трансформации; в-третьих, порождать собственные тексты интерпретационного характера на материале извлечённой ранее информации» [1, с. 5].

Перед тем, как более подробно ознакомиться с построением текста-рассуждения, обучающиеся проходят на занятиях структурно-семантическую типологию текстов, где рассматривают тексты-описания, тексты-повествования и тексты-рассуждения. Большую роль в обучении построению текста-рассуждения играют модели текста, при этом хорошим приёмом является рассмотрение теории на базе практики (собственных текстов обучающихся). Также интересным является рассмотрение на таком занятии какой-либо общей лексической темы, которая будет близка курсантам, тем самым подтолкнёт их на размышления.

Рассмотрим занятие по теме «Текст-рассуждение», которое было проведено в группе первого курса обучающихся из стран ближнего зарубежья (возможно также проведение данного урока с курсантами из дальнего зарубежья).

Но только вы не мешкайте,

Не ждите,
Не останавливайтесь на пути.
И если быть счастливыми хотите,
Другому нужно счастье принести.

Б.Дубровин

Вопросы для практической работы:

1. Анализ вариантов развёртывания мысли в тексте-рассуждении.
2. Типы аргументов.
3. Работа с текстом «Служение Отечеству»: структурно-смысловый и языковой анализ.
4. Построение текста-рассуждения. Его анализ.

Сегодня мы с вами поговорим о тексте-рассуждении. Но сначала вспомним, какой сегодня день? 20 марта – международный день Счастья. Учрежден международный день счастья был летом 2012 года на заседании Генеральной Ассамблеи ООН. Это предложение было внесено представителями небольшого горного государства — Королевства Бутан, жителей которого считают самыми счастливыми людьми во всем мире. Все государства — члены этой организации — поддержали учреждение такого праздника. Как оказалось, это решение нашло широкую поддержку во всем обществе. Было решено отмечать международный день счастья ежегодно в день весеннего равноденствия 20 марта. Этим учредители праздника хотели подчеркнуть, что у всех нас есть одинаковые права на счастливую жизнь. Для празднования дня счастья была выдвинута идея о том, что следует поддерживать стремление к счастью в каждом человеке на планете.

- Какие ассоциации у вас возникают, когда вы слышите слово счастье? (*Мир, близкие люди, семья*).

- Если бы вас попросили изобразить счастье, что бы вы нарисовали в качестве символа? Почему? (*Солнце как символ счастья, потому что оно освещает все вокруг; голубя- символ мира, а значит и счастья*).

- Прочитайте эпиграф к нашему уроку. Как вы понимаете эти строки? (*Счастье заключается в том, чтобы думать о других людях, приносить им счастье*).

Методический комментарий

Данные вопросы выступают в качестве речевой разминки.

Рассуждения на данную тему:

- настраивают обучающихся на работу по теме;
- развивают навыки говорения;
- формируют коммуникативную компетенцию, раскрывают творческий потенциал.
- Давайте послушаем ваши эссе о счастье.

Пример эссе обучающегося:

Хочешь быть счастливым? Научись сперва страдать.(И. Тургенев).

Терпение – драгоценная вещь. Оно даёт силы и уверенность в дальнейшем. Терпеливый человек проходит через все страдания и испытания, чтобы ему в конце досталось самое дорогое. Ничего в этом мире не достаётся просто так. Чтобы добиться своей цели, нужен каждодневный терпеливый труд. И пусть в пути встречаются разнообразные препятствия, надо знать, что в конце, когда все эти испытания будут пройдены, и всё останется позади, в прошлом, вы будете вознаграждены невероятным образом. Через страдания к счастью – этот путь не из лёгких, и не все решаются его пройти, а многим он даже «не по зубам». Но те, кто проходят его, считаются самыми сильными, стойкими, а в конце самыми счастливыми людьми. Ведь бывали случаи, когда в семье рождался нездоровый ребёнок, но его родители, оказавшиеся людьми с большим сердцем и огромной волей, не «опускали руки». Они до конца сражались за своего ребёнка, верили в него, и он постепенно выздоравливал. Если мы научимся смело проходить через все испытания, нас ждёт огромное счастье. Надо просто немного подождать и верить, просто верить.

- Вы выступили со своими эссе, а теперь давайте подумаем: если мы будем говорить о функционально-семантической типологии текста, то какого типа будет ваш текст? Почему? (Докажите).

- Сегодня мы поговорим как раз о тексте-рассуждении. Вспомним, что такое текст-рассуждение и какова его цель?

Рассмотрение учебных вопросов:

Первый учебный вопрос. Анализ вариантов развёртывания мысли в тексте-рассуждении.

Рассуждение— это доказательство, объяснение, подтверждение какой-либо мысли, положения.

Цель текста-рассуждения – объяснить, доказать определённый тезис; показать связи одного явления с другими; получить новые знания о предмете рассуждения.

- Какова структура текста-рассуждения?

Модели текста-рассуждения:

I. Тезис → подтверждающие его аргументы → вывод.

- Но, оказывается, есть и другие модели текста-рассуждения. Вспомните дискуссию: когда вы спорили, у вас были тезис (основное положение) и противоположное положение (антитезис). Мы писали сочинения с элементами дискуссии. Какова была их структура?

II. Тезис → антитезис → опровергающие антитезис аргументы (подтверждающие тезис аргументы) → вывод.

Может быть также следующая модель:

III. Антитезис → опровергающие его аргументы → тезис → подтверждающие его аргументы → вывод.

И последняя модель (относится обычно к большим по объему текстам).

IV. Цепь тезисов, аргументов и выводов.

Рассмотрим языковые средства текста-рассуждения, которые вы будете использовать.

Структурно-смысловые части и языковые средства текста рассуждения

Структурно-смысловые части	Языковые средства выражения
Тезис	Выражается в форме сообщения-утверждения
Рассуждение , в котором доказываются правильность тезиса, выявляются логические связи между явлениями	- причинно-следственные и условные отношения: <i>потому что, поэтому, в результате, следовательно, благодаря этому, из-за, если..., то</i> - сопоставление, сравнение, противопоставление: <i>а; но; чем..., тем...; с одной стороны, с другой стороны...</i> - подтверждение <i>действительно, на самом деле...</i>
<i>Начало рассуждения</i>	<i>Вначале, сначала, в первую очередь, прежде всего, сейчас, теперь...</i>
<i>Гипотетическое допущение</i> – изложение автором точки зрения своих оппонентов для того, чтобы показать её противоречия	<i>Допустим; предположим; если допустить, что...; попробуем + инфинитив; представим себе, что..., можем ли мы согласиться (с тем), что...; на первый взгляд...</i>
<i>Антитезис</i> – изложение ошибочной или ложной концепции, с которой автор не согласен	<i>Якобы; так называемый; мнимый; пытаются доказать, утверждать; выдают желаемое за действительное...</i>
<i>Опровержение</i> – доказательство ошибочности антитезиса	<i>Однако, но, между тем, наоборот, напротив...</i>

Вывод	<i>Следовательно; можно сделать вывод, что..., вышесказанное подтверждает, что...</i>
--------------	---

Второй учебный вопрос. Типы аргументов

- Вспомним типы аргументов, которые мы изучали в теме «Дискутивно-полемиическая речь».

Виды аргументов

Рациональные (к делу)	Иррациональные (к человеку, к аудитории)
• Факты • Документы • Примеры • Цифры, статистические данные, результаты социологических опросов • Обращение к авторитетам	Обращения к эмоциям, чувствам, пред- рассудкам, интересам, желаниям адресата.

- Теперь давайте немного порассуждаем и попробуем привести различные аргументы в защиту/опровержение тезиса.

Люди просто не понимают до чего они счастливы. До тех пор, пока это счастье не отберут. (Виктор Пелевин, современный русский писатель)

Чтобы быть счастливым, нужно верить в возможность счастья. (Лев Толстой, русский писатель 19 в.)

Счастлив тот человек, чьи радости требуют меньше всего денег. (Генри Торо, американский писатель и мыслитель 19 в.) *Счастье безмерно – его невозможно измерить, иначе это не счастье, а радость.* (Шевелев А., политический деятель).

Забываясь о счастье других, мы находим свое собственное. (Платон, древнегреческий философ)

Методический комментарий

В данном случае теория рассматривается неразрывно от практики: очень важным является то, что курсанты сразу же пытаются использовать полученные знания на практике.

- У каждого человека – свое счастье. Для кого-то счастьем является служение Отечеству. Давайте прочитаем текст о Д.С. Лихачёве – известном ученом-филологе.

Третий учебный вопрос. Работа с текстом «Служение Отечеству»: структурно-смысловый и языковой анализ

Методический комментарий:

Под руководством преподавателя обучаемые проводят структурно-смысловой и языковой анализ текста «Служение Отечеству» Д. Гранина[2, с. 143-146].

- Ответим на вопросы по тексту[2, с. 146].

- А теперь попробуем построить текст –рассуждение по одной из моделей на тему: «Что значит счастье для Д.С. Лихачёва?»

Методический комментарий

В данном задании возможен дифференцированный подход: обучающимся можно предложить построить текст-рассуждение по разным моделям: кому-то дать более простую первую модель, а более «сильным» курсантам – вторую модель.

Четвёртый учебный вопрос. Построение текста-рассуждения. Его анализ

Теперь прочитаем ещё один небольшой текст о счастье.

Ю. Бондарев. Счастье

Муж бросил меня, и я осталась с двумя детьми, но из-за моей болезни их воспитывали мои отец и мать.

Помню, когда я была в доме родителей, мне не спалось. Я вышла на кухню, чтобы покурить, успокоиться. А на кухне горел свет, и там был отец. Он писал какую-то работу по ночам и тоже вышел на кухню покурить. Услышав мои шаги, он обернулся, и лицо его показалось таким усталым, что я подумала: что он болен. Мне стало так жаль его, что я сказала: "Вот, папа, мы с тобой оба не спим и оба мы с тобой несчастливы". – "Несчастливы? – повторил он и посмотрел на меня, вроде бы ничего не понимая, заморгал добрыми глазами. – Что ты, милая! О чем ты?... Все живы, все в сборе в моем доме – вот я и счастлив!" Я всхлинула, а он обнял меня, как маленькую. Чтоб были все вместе – ему больше ничего не нужно было, и он готов был ради этого работать день и ночь.

А когда я уезжала к себе на квартиру, они, мать и отец, стояли на лестничной площадке, и плакали, и махали, и повторяли мне вслед: "Мы любим тебя, мы любим тебя..." Как много и мало нужно человеку для счастья, не правда ли?

- В чем основная мысль этого рассказа? В чем смысл счастья для главного героя?

Составим текст-рассуждение по 3 модели.

Методический комментарий

В практических заданиях мы идём «от простого к сложному», начинаем с составления текста-рассуждения по первой модели, по второй и постепенно переходим к третьей. Здесь могут возникнуть сложности с выделением антитезиса, поэтому после прочтения текста обу-

чающиеся под руководством преподавателя находят тезис и антитезис, после чего переходят к составлению текста (так как третья модель начинается именно с антитезиса).

- Итак, что нам удалось сделать сегодня на занятии? (Мы познакомились с моделями текста-рассуждения, а также составили свои тексты по разным моделям).

- И в конце нашего занятия прочитайте, пожалуйста, небольшую притчу:

Бог слепил человека из глины, и остался у него неиспользованный кусок.

— Что ещё слепить тебе? — спросил Бог.

— Слепи мне счастье, — попросил человек.

Ничего не ответил Бог, и только положил человеку в ладонь оставшийся кусочек глины.

- Как вы понимаете эту притчу? Согласны ли вы с её глубинным смыслом? Почему? (Человек сам строит своё счастье, поэтому от него во многом зависит, какой будет его жизнь).

- Я желаю каждому из вас слепить своё большое счастье!

Задание на самостоятельную подготовку. Написать текст-рассуждение на тему: «В чем для меня заключается счастье?» (по второй или третьей модели).

Таким образом, обучение построению текста-рассуждения является важным этапом для развития коммуникативных умений и навыков, необходимых обучающимся для эффективного общения в условиях русскоязычной среды.

Список литературы

1. Токарева Т.Е. Русский язык. Основы речевой коммуникации: Технология обучения: учебно-методическое пособие. – М.: ВУ, 2012. – 232 с.
2. Токарева Т.Е. Русский язык. Основы речевой коммуникации: Взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности: учебное пособие. М.: ВУ, 2016. – 279 с.

LEARNING TO BUILD TEXT-ARGUMENTS ON THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

I.A.Antipova

Military University of the Russian Ministry of Defence

The article deals with the features of teaching the construction of the text-reasoning on the lessons of Russian as a foreign language. An example is a lesson with foreign cadets from CIS countries on this theme. The features of the introduction of new theoretical material, work with texts and preparation of own texts are noted. The lesson is built in line with the text-centric paradigm the ba-

sis of learning is the text. The training is aimed at the development of communicative competence of students. As a result, speaking skills are developed.

Key words: text-reasoning, communication, structural-semantic typology of texts, text models, thesis, antithesis, arguments, conclusion.

МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

© 2018 г. *Т.А. Арюткина*

Филиал Военной академии
материально – технического обеспечения (г. Пенза)

В статье оценивается роль квалиметрии в установлении связей между оценками различных дисциплин на основе применения корреляционного и регрессионного подходов.

Ключевые слова: качество обучения, критерий, квалиметрия, корреляция, регрессия, межпредметные связи.

В современных условиях модернизации профессионального образования в России перед высшей школой, в том числе и перед педагогическими коллективами военно-учебных заведений, поставлена задача повысить качественный уровень подготовки специалистов, обладающих фундаментальными теоретическими знаниями и практическими навыками в профессиональной деятельности [1].

Острая необходимость решения указанных вопросов объясняется тем, что практика учений и повседневная деятельность войск свидетельствуют о том, что многие офицеры, вчерашние выпускники Российской военной школы, в силу разных причин не обладают качествами, необходимыми для решения задач современного боя. Поэтому необходимо добиться коренного повышения профессионализма выпускников, не допустить разрыва между ростом технической оснащенности войск и способностью личного состава в полной мере использовать боевые возможности новой техники, готовить офицеров с упреждением к изменениям в военном деле.

Ответы на поставленные вопросы дает квалиметрические методы [2, 3, 4] (термин квалиметрия (от лат. quails – какой, какого качества + ...метрия) – область науки, объединяющая методы количественной оценки качества продукции). Другими словами, это междисциплинарная область, изучающая номенклатуру, показатели и методы количественной оценки качества продукции вообще и качества обучения в частности.

Квалиметрические методы применяются в профессиональном образовании и психологии для проверки и оценки знаний, для измерения различных психологических характеристик личности, оценки параметров технических устройств.

Задача заключается в установлении связей между оценками различных дидактических дисциплин на основе применения квалиметрических методов и меры влияния результатов их решения на качество подготовки обучающихся. Роль квалиметрических методов при этом могут выполнить корреляционный и регрессионный подходы. Они позволяют устано-

вить тесноту и форму связи между оценками учебных дисциплин, различных тем и разделов одной дисциплины, занятиями любой темы, учебными вопросами каждого занятия и другими учебными единицами. Это достигается решением критериев, разработанных на основе корреляционного (критерий первый) и регрессионного (критерий два) анализов.

Строгий порядок расчета этих критериев изложен в [2]. В дальнейшем раскрывается только идея решения.

КРИТЕРИЙ ПЕРВЫЙ

Это коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена. Он учитывает корреляционные связи между оценками занятий, тем, глав, разделов, дисциплин, определяется по зависимости

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n (p_i - s_i)^2}{n^3 - n}, \quad (1)$$

где p_i и s_i – ранги i -го объекта по двум выраженным переменным X и Y ,
 n – число пар наблюдений.

Структурная модель расчета этого критерия приведена на рис. 1.

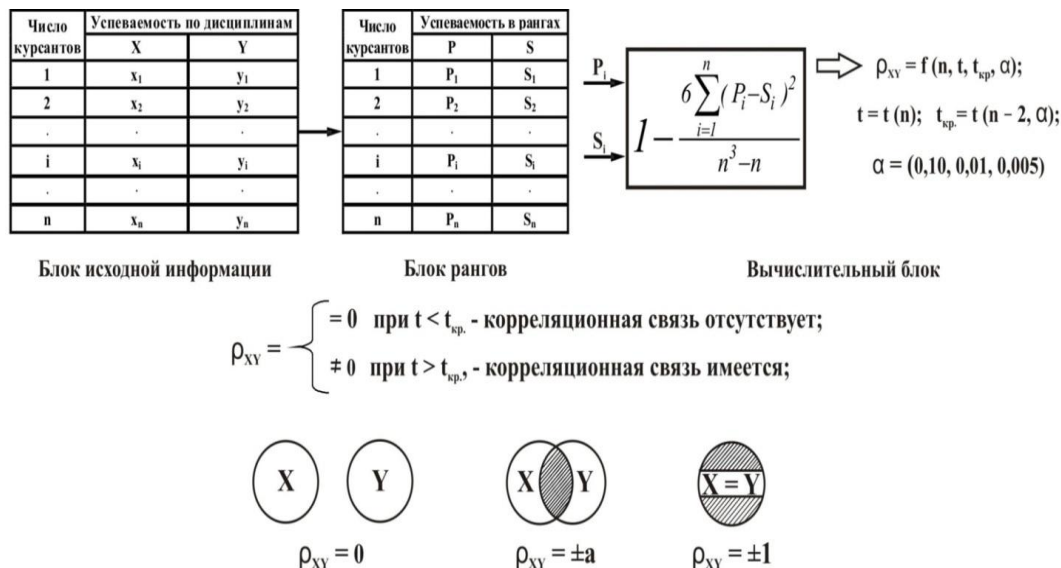


Рис. 1. Структурная модель «корреляция»

Пример расчета данного критерия приведен в табл.1, 2, 3.

Таблица 1

Оценочная ведомость и результаты статистической обработки успеваемости курсантов
5 специальности

№п/п	1 семестр	2 семестр		3 семестр	5 семестр	6 семестр	
	М	М	ТМ	М	ДМ	ДМ (КП)	С
	1	2	3	4	5	6	7
1	3	3	3	3	3	3	3
2	5	4	4	5	5	5	4
3	.	.	.	.	.	.	.
4	3	3	3	3	3	3	3
5	5	5	5	5	5	5	5
М ₀	3,64	3,56	3,48	3,68	3,48	3,72	3,88

Таблица 2

Ранги оценок успеваемости курсантов 5 специальности

№ п/п	1 семестр		2 семестр		3 семестр	5 семестр	6 семестр
	М	М	ТМ	М	ДМ	ДМ (КП)	С
	1	2	3	4	5	6	7
1	18,5	18,0	17,5	18,5	17,5	19,0	21,5
2	3,0	7,5	6,5	3,5	2,0	3,5	11,5
3.	.	.	.	.	.	.	.
4	18,5	18,0	17,5	18,5	17,5	19,0	21,5
5	3,0	2,5	2,0	3,5	2,0	3,5	3,0

Таблица 3

Значения параметров для разных сочетаний дисциплин 5 специальности

	1-2	1-3	1-4	1-5	1-7	3-5	3-7	5-6
t кр	2,07							
t	10,83	8,25	8,34	4,94	3,42	7,73	5,19	8,11

ρ								
ρ	0,91	0,86	0,87	0,72	0,58	0,85	0,73	0,86
r	0,87	0,82	0,85	0,74	0,56	0,84	0,76	0,86
M_{oi}/M_{oj}	3,64/ 3,56	3,64/ 3,48	3,64/ 3,68	3,64/ 3,48	3,64/ 3,88	3,48/ 3,48	3,48/ 3,88	3,48/ 3,72

Для сравнения значения коэффициентов линейной и ранговой корреляции приведены на рис.2.

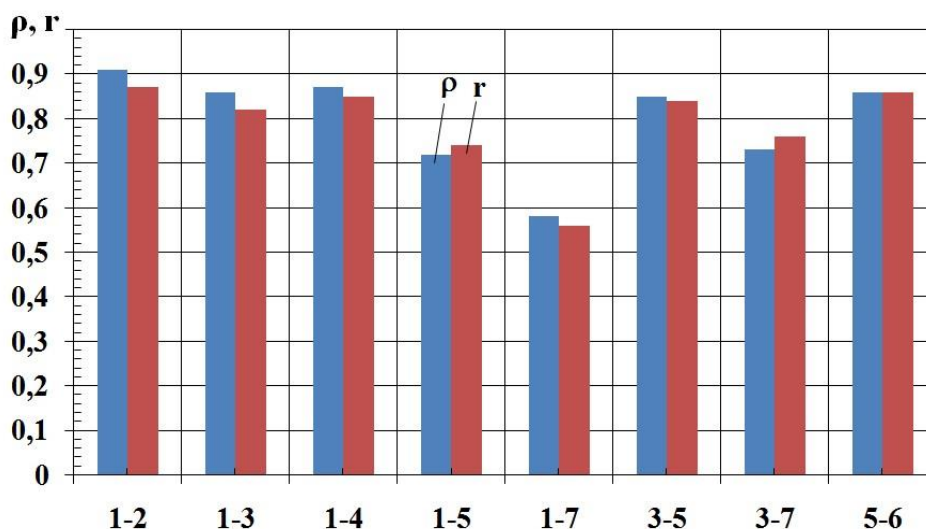


Рис. 2. Коэффициенты корреляции для различных сочетаний дисциплин курсантов 5 специальности

Количественная мера коэффициента ρ характеризует реальные внутритемные, межте-мные и междисциплинарные связи. Ответственность за указанную связь несут преподава-тели соответствующих кафедр. Подробный порядок расчета коэффициента ρ приведен [3,4].

Кому нужна эта информация?

1. Преподавателю конкретной дисциплины и кафедре.
2. Учебным частям факультетов.
3. Учебному отделу.

Вывод: величина коэффициента ρ характеризует качество сформированности учеб-ных программ института и тематических планов кафедр, а также уровень усвоения учебно-го материала.

Ранее решение этого вопроса проводилось на основе разработки структурно-логических схем, эффективность влияния которых на учебный процесс была мало замет-ной.

Аналогичные расчеты приведены для 50 вариантов. Ниже приведены примеры для двух вариантов.

Вариант № 1

Учебное отделение 414-2, 415-2

Учебные дисциплины: Русский язык как иностранный (1 курс)

X₁ - Изучающее чтение текста. Активизация лексики и структурно-синтаксических моделей.

X₂ - Составление плана-схемы текста.

Преподаватель: Трушина Е.А.

Задача. Определить коэффициент ранговой корреляции ρ_{12}

РЕШЕНИЕ

1. Исходные данные: X₁, X₂ (таблица 1)
2. Определяем ранги: X₁ (r_i), X₂ (s_i) (таблица 1)
3. Определяем (r_i-s_i), (r_i-s_i)² (таблица 1)
4. Определяем дополнительные данные (таблица 2).

Таблица 1

№ п/п	X ₁	X ₂	X ₁ (r _i)	X ₂ (s _i)	r _i -s _i	(r _i -s _i) ²
1	4	4	4,5	4	0,5	0,25
2	5	5	1,5	1	0,5	0,25
3	3	3	7	7	0	0
4	4	4	4,5	4	0,5	0,25
5	4	4	4,5	4	0,5	0,25
6	5	4	1,5	4	-2,5	6,25
7	4	4	4,5	4	0,5	0,25
M_o	4,14	4,00			Сум- ма:	7,5
СКО	0,69	0,58				

Таблица 2

r _i	КО Л- ВО	s _i	КОЛ -ВО
1,5	2	1	1
4,5	4	4	5
7	1	7	1

5. Результаты решения

T _r	T _s	t	t _{кр}	r	ρ
5,50	10,00	3,14	2,3 6	0,84	0,81

Вариант № 2

Учебное отделение 414-2, 415-2

Учебные дисциплины: Русский язык как иностранный (1 курс)

X₁ - Изучающее чтение текста. Активизация лексики и структурно-синтаксических моделей.

X₃ - Диалогическое и монологическое высказывание по тексту. Преподаватель:

Трушина Е.А.

Задача. Определить коэффициент ранговой корреляции ρ_{13}

РЕШЕНИЕ

1. Исходные данные: X₁, X₃ (таблица 1)
2. Определяем ранги: X₁ (r_i), X₃ (s_i) (таблица 1)
3. Определяем (r_i-s_i), (r_i-s_i)² (таблица 1)
4. Определяем дополнительные данные (таблица 2).

Таблица 1

№ п/п	X ₁	X ₃	X ₁ (r _i)	X ₃ (s _i)	r _i -s _i	(r _i - s _i) ²
1	4	3	4,5	5	-0,5	0,25
2	5	4	1,5	1,5	0	0
3	3	3	7	5	2	4
4	4	3	4,5	5	-0,5	0,25
5	4	3	4,5	5	-0,5	0,25
6	5	4	1,5	1,5	0	0
7	4	3	4,5	5	-0,5	0,25
М₀	4,14	3,2 9			Сум ма:	5

Таблица 2

r _i	КОЛ -ВО	s _i	КОЛ- ВО
1,5	2	1, 5	2
4,5	4	5	5
7	1		

5. Результаты решения

T_r	T_s	t	$t_{кр}$	r	ρ
5,50	10,50	4,04	2,3 6	0,85	0,88

КРИТЕРИЙ ВТОРОЙ

Он построен на базе регрессионного анализа.

Рассмотрим многофакторную линейную регрессионную модель вида

$$y = a_0 + a_1x_1 + a_2x_2 + \dots + a_kx_k, \quad (2)$$

где y – оценки экзаменационных сессий курсантов по исследуемой дисциплине;

$x_1, x_2, \dots, x_k$ – оценки экзаменационных сессий курсантов по обеспечивающим дисциплинам;

k – число обеспечивающих дисциплин;

$a_0, a_1, a_2, \dots, a_k$ – коэффициенты регрессионной модели.

Структурная модель расчета этого критерия приведена на рис. 3.

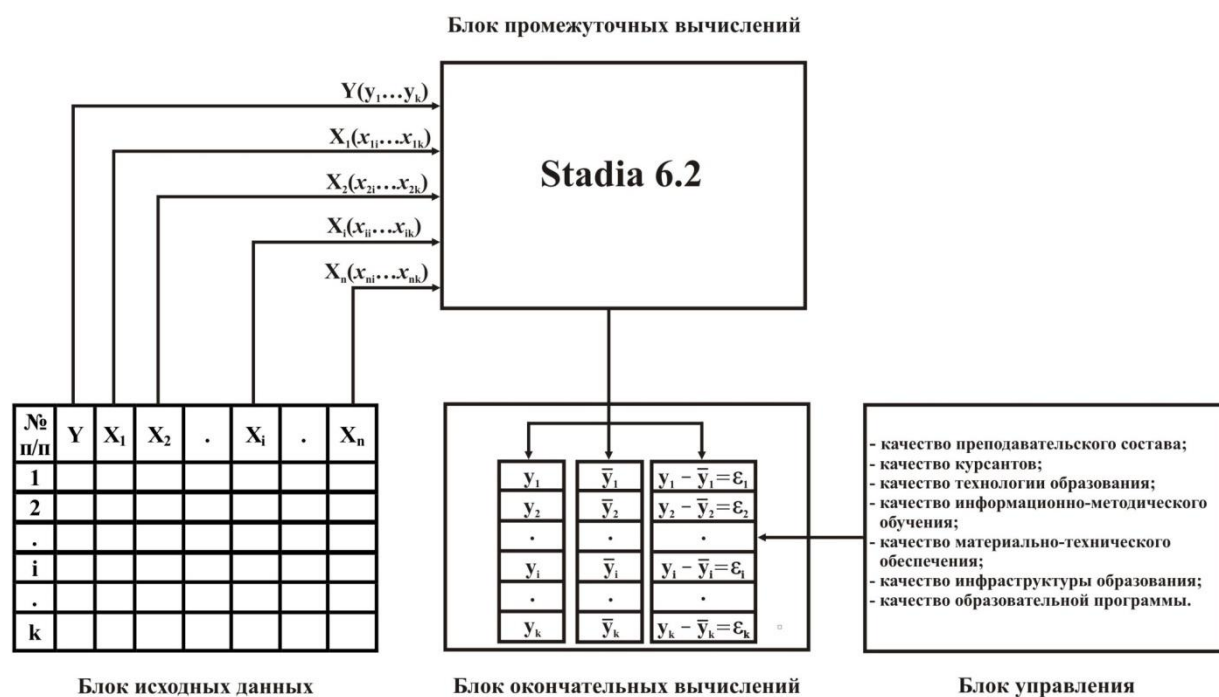


Рис. 3. Структурная модель «регрессия»

Пример расчета данного критерия приведен в табл. 4,5,6.

Таблица 4

Оценочная ведомость и результаты статистической обработки успеваемости курсатов

№ п/п	x ₁	x ₂	x ₃	x ₄	y
1	5	5	4	4	5
2	3	2	2	3	3
.	.	.	.	.	.
9	4	5	5	5	5
10	4	4	3	4	4
M ₀	3,60	3,60	3,3 0	3,80	3,80

Таблица 5

Информация о статистической модели и ее характеристиках в системе "Stadia 6.2"

Коэффициенты	a ₀	a ₁	a ₂	a ₃	a ₄
Значение	-0,2009	0,6157	0,2052	0,2227	0,0655
Источники	Сумма квадратов		Степ.св.	Средн.квадрат.	
Регрессионная	7,329		4	1,832	
Остаточная	0,2707		5	0,5415	
Вся	7,60		9		
Множественный R	R ²	R ² прив.	Ст.ошиб.	F	Значим.
0,982	0,964	0,936	0,233	33,84	0,02

Таблица 6

Результаты решения структурной модели «регрессия»

№ п/п	y	$\bar{y}$	$y - \bar{y} = \varepsilon$
1	5	5,06	- 0,06
2	3	2,70	0,30
3	3	3,19	- 0,19
4	4	4,24	0,24
5	4	4,01	- 0,01
6	2	2,08	- 0,08
7	4	4,03	- 0,03
8	4	3,95	0,05
9	5	4,72	0,28
10	4	4,01	- 0,01

Обратимся к табл. 6. Приведенные в ней контрольные (y) и прогнозные ($\bar{y}$) значения уровня обученности курсантов определяют величину разности между ними: $y - \bar{y} = \varepsilon$.

Указанная разность представляет собой педагогическое воздействие. Она характеризует положение каждого курсанта относительно друг друга, а также ставит перед каждым вопросы: подтвердил ли он знания, которые оценил преподаватель, или не подтвердил; оставаться на уровне полученного результата или повысить уровень знаний, умений и компетенций?

А это уже элемент сравнения, который заставляет каждого курсанта оценивать свою позицию.

Параметр ε может принимать три значения: равенство нулю, больше и меньше нуля. Равенство нулю означает соответствие прогнозной и реальной оценок. Если $\varepsilon > 0$, то это означает, что уровень знаний курсанта превышает оценку прогноза. Неравенство $\varepsilon < 0$ свидетельствует о том, что уровень его реальных знаний ниже оценок прогнозирования.

Причем параметр ε отражает несоответствие оценок y и $\bar{y}$ интегрально. Дифференциальная оценка влияния всех входных факторов на зависимую переменную просматривается в математической модели (2), которая с учетом коэффициентов табл. 6 запишется

$$\bar{y} = -0,20 + 0,62 \cdot x_1 + 0,21 \cdot x_2 + 0,22 \cdot x_3 + 0,07 \cdot x_4, \quad (3)$$

В целом это уравнение характеризует динамику изменения качества обучения каждого курсанта в отдельности в указанной выше ситуации и является отражением принципов системности и интегративности. В общем случае оно позволяет определять влияние оценки каждого учебного занятия на итоговую оценку. Каждый из коэффициентов a_i показывает, на сколько изменится итоговая оценка при изменении оценки конкретного занятия на единицу.

Аналогичным образом проведены расчеты для 13 вариантов. В качестве примера проводится два варианта расчетов.

Вариант № 1

Учебное отделение 224-2

Учебные дисциплина: Сопротивление материалов

X₁ - 1 модуль

X₂ - 2 модуль

Y - итоговая аттестация

Преподаватели: Напалков И.И., Глебов М.Ф.

Оценочная ведомость

№ п/п	x1	x2	y
-------	----	----	---

1	3	4	4
2	4	5	5
3	4	4	4
4	3	3	3
5	4	4	4
6	3	4	4
7	4	4	4
8	4	4	4
9	4	4	4
10	5	5	5
11	5	4	5
12	4	4	4
13	4	4	4
14	4	4	4
15	4	4	4
16	5	4	5
17	4	5	5
18	4	5	5
19	3	4	4
M ₀	3,95	4,16	4,26

Информация о статистической модели и ее характеристиках

Коэффициенты	a ₀	a ₁	a ₂		
Значение	-0,354	0,381	0,749		
Источники	Сумма квадратов		Степ.св.	Средн. квадрат.	
Регрессионная	4,78		2	2,39	
Остаточная	0,908		16	0,06	
Вся	5,68		18		
Множественный R	R ²	R ² прив.	Ст.ошиб.	F	Значим.
0,917	0,840	0,820	0,238	42,100	9,61E-06

Результаты решения структурной модели "регрессия"

№ п/п	y	$\bar{y}$	$y - \bar{y} = \varepsilon$
1	4	3,79	0,22
2	5	4,92	0,09
3	4	4,17	-0,17
4	3	3,04	-0,04
5	4	4,17	-0,17
6	4	3,79	0,22
7	4	4,17	-0,17
8	4	4,17	-0,17

9	4	4,17	-0,17
10	5	5,30	-0,30
11	5	4,55	0,45
12	4	4,17	-0,17
13	4	4,17	-0,17
14	4	4,17	-0,17
15	4	4,17	-0,17
16	5	4,55	0,45
17	5	4,92	0,09
18	5	4,92	0,09
19	4	3,79	0,22

Гипотеза 1: Регрессионная модель адекватна экспериментальным
данным

$$y = -0,354 + 0,381x_1 + 0,749x_2$$

В целом применение квалиметрического подхода позволяет сделать следующие выводы:

-все рассмотренные в работе технологии сравниваются по величине оценки обучающегося; это конечная цель их применения. Квалиметрическая технология использует оценку как начальную точку отсчета. Проводимые с оценками преобразования дают возможность получить важнейшую для преподавателя, обучающегося и учебно-воспитательного процесса информацию о качестве обучения, качестве учения и качестве педагогической системы в целом. Это принципиально важное отличие. Оно свидетельствует о качественно новом подходе в системе контроля учебно-воспитательного процесса. Здесь вскрываются глубинные связи между элементами учебного занятия, которые позволяют по новому подходить к процессу планирования, подготовки и проведения учебного занятия;

-квалиметрическая технология обеспечивает расширение и обновление содержания обучения, определение степени связи между различными дидактическими единицами, обоснование причин получения слабых знаний и путей снятия этих причин, повышение учебной мотивации, самостоятельности и интенсивности работы, выбор собственной траектории обучения, установление партнерских отношений с преподавателем;

-интегративный учет влияния многих факторов на уровень знаний может существенно повысить качество подготовки обучающихся, что является основной целью и главной задачей учебно-воспитательного процесса любого вуза.

Список литературы

1. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 15 сентября 2014 г. № 670 г. Москва.
2. Богомолов А.И. Технологии профессионально – ориентированного обучения: монография/А.И. Богомолов, Т.А. Арюткина./ - Пенза: Филиал ВА МТО, Пенз. арт. инж. ин-т, 2015. – 208с.: ил.
3. Кремер, Н.Ш. Теория вероятностей и математическая статистика: Учебник для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 573 с.
4. Четыркин, Е.М., Калихман И.Л. Вероятность и статистика. – М.: Финансы и статистика, 1982. – 319 с., илл.

MATHEMATICAL APPROACH TO THE TEACHING QUALITY ASSESSMENT

T.N. Arutkina

A.V.Khrulev, General of the Army Branch of Military Academy
of Material and Technical Support

The article highlights the role of qualimetry in establishing connections between assessment of different subjects based on correlation and regressive approach.

Key words: quality of teaching, criterion, qualimetry, correlation, regress, cross-curricular connections.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ИЗ ЛАОСА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

© 2018 г. *Е.А. Бакланова, М.В. Барбасоева*

Новосибирское высшее военное командное училище (г. Новосибирск)

В статье сформулированы трудности, возникающие у военнослужащих из Лаоса при изучении русского языка на подготовительном курсе в высшем учебном заведении Министерства обороны Российской Федерации. Проанализированы причины возникновения выявленных проблем. Сделан вывод о возможных путях их предотвращения.

Ключевые слова: русский язык; лаосский язык; слушатели подготовительного факультета из Лаоса; фонетические трудности; лексические трудности.

Стать профессионалом для молодого человека в любой сфере чрезвычайно сложно – для этого существуют субъективные причины (личностные качества, наличие мотивации, склонность к тому или иному виду деятельности и т.д.) и объективные (качество обучения в вузе, во многом зависящее от его статуса и местоположения). В статье речь пойдет о военном вузе, что налагает отпечаток на проблематику, связанную с обучением.

Для иностранцев сложность процесса учения возрастает многократно по понятной причине: обучение русскому языку и обучение на этом же языке происходит одновременно. Кроме того, в военном вузе следует учитывать сложность подязыков специальности. Все эти обстоятельства естественным путём должны обеспечивать *«интенсификацию речемыслительной деятельности»*, которая поддерживает у учащихся постоянную мотивационную готовность выразить свое отношение к явлениям реальной действительности, познать что-то новое ...главным стимулятором речемыслительной активности служит *речемыслительная задача*, а основной движущей силой — познавательный интерес» [1, с. 136-137].

Эта цитата описывает идеальную ситуацию, идеальный результат при наличии комплекса исходных условий. Так бывает на самом деле в случае, если обучающиеся курсанты – носители языков романской, германской, семитской и Нигер-Конго языковых групп. Если же учащиеся – носители языков тайской группы, то возникают трудности. Нашей задачей является примерно очертить круг проблем, связанных с обучением лаосских курсантов русскому языку.

От чего зависит успех или неуспех обучения иностранному языку молодых людей в вузе, в нашем случае курсантов в военном училище? Какие факторы являются принципиально значимыми, а какие – второстепенными, сопутствующими?

В первую очередь, думается, это тип языка. Русский язык – синтетического, а лаосский – аналитического типа, по определению Гумбольдта – изолирующего. Таким образом, лаос-

ские учащиеся сразу оказываются перед сложнейшей задачей «переформатирования» своего сознания.

Второй важный фактор – культурный фон обучающихся. В отличие от Таиланда, Вьетнама и даже Камбоджи Лаос – изолированная страна, до 1988 г. закрытая для иностранцев, а в настоящее время мало посещаемая туристами. Поэтому, думается, не будет преувеличением сказать, что страна находится в культурной блокаде. По этой причине общий уровень курсантов крайне низок несмотря на то, что большинство из них относится к среднему классу. Заметим, что учащиеся, имеющие опыт изучения другого иностранного языка (обычно английского) демонстрируют лучший результат в освоении языка.

Важна также ментальность курсантов. Замечено, что все национальные группы как миниатюрные модели своего народа значительно отличаются друг от друга. Опыт авторов, не претендуя на глобальные обобщения, позволяет утверждать, что группы из Лаоса обычно скромнее, тише, проще и значительно слабее, скажем, африканских групп. Среди лаосцев крайне редко встречаются курсанты, проявляющие интерес к русскому языку, литературе и культуре в целом. Здесь стоит отметить, что во многом из-за трудностей с языком группы лаосских учащихся остаются наиболее изолированными в социальном смысле как на территории училища, так и за её пределами.

Проблемы, возникающие при обучении лаосских учащихся на начальном этапе, можно рассматривать в соответствии с видами речевой деятельности, а именно, проблемы в говорении, аудировании, чтении и письме. Ниже остановимся на первых двух.

Самое необходимое, что должен освоить иностранец в чужой стране, это устная речь, что объясняется чисто практическими соображениями. Это предполагает умение понимать звучащую речь и говорить самому – общаться с собеседником и произносить монологи. Известно, что при изучении русского языка проблемы с продуктивными видами речевой деятельности возникают у представителей азиатских стран, носителей языков тонового типа – и диалогическая, и монологическая речь чрезвычайно трудны для лаосцев по ряду причин.

Во-первых, любому человеку, приступающему к изучению чужого языка, свойственно экстраполировать на него черты родного языка. По словам авторов упомянутой выше монографии: «В лаосском языке пока еще не сложились единые фонетические, грамматические и лексические нормы, присущие развитому литературному языку. Лексическая база лаосского языка узка и ограничена» [2, с. 14]. Возможно, поэтому в устной речи учащиеся практически не используют синонимы и не обращают внимания на грамматику.

Во-вторых, заучивание грамматических формул, навык их механического выбора в упражнениях языкового типа (выберите правильный падеж, вставьте верный глагол и т.п.) не всегда помогают развить умение говорить. Успешно научаясь выбирать ту или иную падеж-

ную форму в языковых упражнениях, курсанты с трудом применяют их же в заданиях коммуникативного типа и в реальной коммуникации. Описанный аспект давно изучается методистами в области РКИ [3, с. 131].

Проблема невозможности обучающихся применять знания грамматики в реальной коммуникации должна решаться преобладанием коммуникативной составляющей уроков, и, безусловно, это область ответственности преподавателя. Нам видится, что такая стандартная сложность приобретает дополнительные характеристики в аудитории из Лаоса как раз по причине различия языков и вытекающих из этого последствий. Опишем некоторые из них.

Уже на подготовительном факультете, когда объем лексики курса невелик, становится ясно, что серьёзным барьером для развития навыков говорения курсантов является различие фонетического строя лаосского и русского языков. Этот аспект мешает развивать такие важные составляющие коммуникативной деятельности как восприятие, идентификация, дифференциация и воспроизведение определённых лексических единиц. Именно в связи с ними темпы пополнения активного словарного запаса могут снижаться. (Фонетические различия языков описаны в статье А.А. Сучковой [4]). Мы предполагаем, что возникновение таких проблем на начальном этапе в первую очередь связаны с фонетическими особенностями наших языков.

Совокупность различий в строе языка на каждом уровне создаёт комплекс проблем, которые со временем только увеличиваются. Трудности на уровне фонетики формируют трудности на лексическом уровне. Как показывает практика, даже знание базовой лексики и грамматики не гарантирует успешной коммуникации учащихся с носителями русского и даже других языков, изучающих русский.

Проблемы с элементарной лексикой перерастают в проблемы, связанные со значительным ростом объёма лексики при переходе курсантов на основной курс. Там им приходится иметь дело с научным стилем речи, соответственно, с узкоспециальной терминологией. Если для носителей индоевропейских языков эта проблема частично решается благодаря словарям, переводным электронным системам и обилию интернационализмов, то для носителей лаосского языка и здесь возникают дополнительные сложности.

Во-первых, русско-лаосских и лаосско-русских словарей не так много. Поскольку преподаватели не владеют лаосским языком, проверить адекватность словарных статей не представляется возможным. Особенно трудно курсантам усваивать абстрактные понятия.

Во-вторых, чтобы убедиться в точности понимания лексической единицы, преподаватель в качестве инструмента использует различные приёмы семантизации лексемы, в том числе обращение к словарю, и только после реакции курсантов ему становится понятно, сов-

падает ли словарный перевод с описываемым феноменом. Нередко после объяснений и работы со словом в контексте курсанты оценивают словарный перевод как неверный.

В-третьих, электронные переводчики и словари, используемые курсантами, переводят с тайского и на тайский язык, что, вероятно, тоже может искажать полное понимание.

Таким образом, оказывается, что с фонетического уровня трудности с освоением русского языка распространяются на лексический (например, *понимание* может быть равно *упоминанию*), морфологический (Есть ли различие между глаголом *понимать* и отглагольным существительным *понимание*?) и стилистический соответственно.

Несмотря на все перечисленные объективные сложности, лаосские курсанты демонстрируют старательность, понимая, что для них язык становится большей преградой к обучению, чем для других. Наблюдая за деятельностью курсантов в рамках урока, делаем вывод, что обучающиеся прилагают усилия к освоению языка, компенсируя неполное понимание заданий, небольшой словарный запас записыванием, калькированием всего предлагаемого преподавателем материала: формулировок заданий, схем, таблиц, примеров. К сожалению, такая компенсация не всегда приносит видимого результата в понимании, однако становится хорошей базой для возможного повторного обращения к материалу. Кроме того, курсанты охотно соглашались на упражнения имитационного характера, повторяют хором вслух, что для представителей других групп может показаться занятием несообразным их возрасту.

Основываясь на собственном опыте, полагаем, что в тех условиях, в которые попадают и курсанты, и преподаватели (сжатые сроки обучения на подготовительном факультете, большие группы), есть моменты, обращая внимание на которые, вероятно, можно процесс обучения сделать более эффективным.

Во-первых, по возможности уменьшить количество курсантов в группе до пяти человек. Во-вторых, на начальном этапе преподавателю необходимо сформировать у курсантов привычку работать с фонетикой. В-третьих, применять разнообразные виды работы и уделять ей достаточное количество времени на каждом занятии. Наконец, при работе с лексикой особенно важно обучать пониманию принципов словообразования, т.к. зачастую в учебных пособиях этому уделяется недостаточно внимания.

В текст статьи не вошли данные, касающиеся проблем обучения лаосских учащихся чтению и письму, поскольку работа в этом направлении ещё ведётся.

Список литературы:

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. — Москва : Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.
2. Морев Л.Н., Москалёв А.А., Плам Ю.Я. Лаосский язык / Л.Н. Морев, А.А. Москалёв, Ю.Я. Плам // Лаосский язык. — М.: Издательство: "Наука", 1972. — 250 с.
3. Акишина А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / Акишина А.А., Каган О.Е. — Москва : Русский язык. Курсы, 2012. — 255с.
4. Сучкова А.А. Трудности изучения русского языка как иностранного военнослужащими из Лаоса / Сучкова А.А. // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Сборник статей I международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов, 2 часть, Москва РУДН, 19-21 октября 2017 г. — С. 279-282.

**THE PECULIARITIES OF TEACHING RUSSIAN TO LAOTIAN MILITARY
AT THE INITIAL STAGE**

E. A. Baklanova, M. V. Barbasoeva

Novosibirsk Higher Command Military College, Novosibirsk

The article deals with difficulties faced by Lao students while doing an introductory course of Russian in higher military educational institutions of the Russian Federation Ministry of Defence. The causes of the revealed problems are analyzed, and possible ways of preventing them are suggested.

Key words: the Russian language; the Lao language; preparatory faculty students from Laos ; phonetic difficulties ; lexical difficulties.

ВВЕДЕНИЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ

© 2018 г. *Л.А. Доброхотова, Т.В. Бажанова*

Филиал Военной академии материально-технического
обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва (г.Пенза)

Статья посвящена вопросу о трудностях обучения иностранных военнослужащих научному стилю речи. В статье отмечается важная роль научного стиля речи при формировании коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих в процессе профессионально ориентированного обучения.

Ключевые слова: научный стиль речи; русский язык как иностранный; иностранные военнослужащие; речевая подготовка; профессионально ориентированное обучение; преодоление трудностей; усвоение неродного языка.

Авторитет Российской Федерации в подготовке военных специалистов по ряду специальностей является неоспоримым. Поэтому в условиях развития интернациональных связей закономерно возникает комплекс проблем вузовской подготовки иностранных военнослужащих.

Дисциплина «Русский язык как иностранный» обеспечивает подготовку иностранных военнослужащих к учебной, учебно-научной и учебно-профессиональной деятельности в военном вузе. Процесс изучения дисциплины, согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 17.05.02., направлен на формирование ряда компетенций, важнейшей из которых является общекультурная компетенция (ОК-6): *способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском (иностранном) языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия и общепрофессиональная компетенция (ОПК-2): готовность к коммуникации на русском (иностранном) языке для решения задач профессиональной деятельности*[8].

Лингвометодическая цель начального этапа освоения научного стиля речи – познакомить иностранных обучающихся инженерной специальности с проявлениями и характерными особенностями НСР, научить их пользоваться полученными знаниями в актуальных для них ситуациях профессионально ориентированного общения на русском языке.

Использование дидактических материалов различной сложности формирует умения и навыки, необходимые для осуществления коммуникации в сфере профессионального обучения. Последовательное развитие и активизация навыков письменной речи, творческого вы-

сказывания позволяют личности, восприняв и проанализировав поступившую информацию, сформулировать, высказать своё мнение.

Основными задачами изучения научного стиля являются следующие:

- активизация и частичная коррекция полученных ранее лексико-грамматических знаний при одновременном их углублении и расширении;
- интенсивная активизация и развитие, в первую очередь, навыков учебно-профессионального и научно-технического общения на русском языке;
- увеличение словарного запаса;
- совершенствование навыков интеллектуального анализа других методов научного исследования.

Так как преподавание специальных дисциплин в российских военных вузах ведется на русском языке, то речевой подготовке в обучении иностранцев отводится наиболее значимое место. Каждый иностранный военнослужащий должен овладеть речевыми компетенциями в бытовой, научной, социокультурной и учебно-профессиональной сферах. Формировать речевую компетенцию необходимо уже на начальном этапе обучения, когда русский язык является базовой дисциплиной. Эффективность формирования речевой и военно-профессиональной компетенций зависит от успешного овладения устной и письменной речью, в том числе научным стилем речи. Иностранцам необходимо изучить научный стиль речи, чтобы объяснить причины явлений, описать признаки и свойства объекта научного познания. Следует отметить, что в процессе обучения выявляется ряд проблем при изучении специальных предметов, а именно:

- слабое умение конструировать научное монологическое высказывание (неправильное или несвязное изложение мысли);
- непонимание значений слов и специальных терминов;
- отсутствие навыков аудирования, что влечёт за собой трудности при записи конспектов лекций[10].

Остановимся на каждом из этих пунктов более подробно.

Иностранные обучающиеся должны уметь общаться на русском языке в учебно-профессиональной сфере, когда возникает потребность в точной передаче информации и формулировании научных положений или доказательств факта. Практика обучения показывает, что не все обучающиеся владеют умением конструировать научное монологическое высказывание. Решением проблем обучения иностранного контингента научному стилю речи занимались О.Д. Митрофанова, Л.П. Клобукова,

Е.И. Мотина, Т.Б. Одинцова, И.П. Родионова, А.И. Сурыгин и др. Но в методике преподавания РКИ существуют проблемы продуцирования монологического высказывания за-

данного содержания, неподготовленного и подготовленного монологического высказывания разных учебно-речевых жанров.

Наблюдения за учебным процессом на подготовительном курсе показывают, что учебно-научная речь реализуется в следующих речевых жанрах:

- 1) на уроке – сообщение, развернутая реплика диалога и объяснение;
- 2) на зачете или экзамене – ответ на вопрос в билете, объяснение сделанного утверждения;
- 3) выступление на научно-практической конференции – доклад, сообщение, развернутая реплика диалога.

Существующие учебные пособия по научному стилю речи для иностранных обучающихся подготовительного курса не обеспечивают в полной мере формирования устной научной монологической речи, т.к. не учитываются ситуации речевого общения в учебно-профессиональной сфере. Принципиальным является тот факт, что обучающиеся слабо владеют навыками использования конструкций научного стиля речи [10].

Формирование умений конструирования устного монологического высказывания на русском языке будет более эффективным при наличии обучающей модели, которая используется в системе упражнений при обучении научному стилю речи русского языка. Например, при работе с текстом по специальности «Современные танки» нами предлагаются следующие виды предтекстовых заданий.

Современные танки

Современные танки характеризуются мощным огнём, высокой скоростью, проходимостью, подвижностью, а также надёжной броневой защитой. Всё это делает их значительной ударной силой сухопутных войск.

Огневая мощь танка зависит от калибра его основного вооружения, практической дальности стрельбы, меткости огня и манёвренности огня, от величины боекомплекта.

Броневая защита определяется качеством брони, её толщиной и прочностью.

Танки огнём из пушек могут уничтожать пулемёты противника, его орудия, танки, самоходные орудия, бронетранспортёры. Танковые пулемёты поражают живую силу противника, а зенитные пулемёты – низколетящие самолёты. Для выполнения боевых задач танки обычно ведут огонь прямой наводкой с ходу, с коротких остановок, с остановок, с места.

Раньше танки в зависимости от веса, вооружения и боевого использования делили на легкие, средние и тяжелые.

Легкие танки – это боевые машины весом до 20 тонн. Средние танки – машины весом до 40 тонн, а тяжелые танки – весом свыше 40 тонн. В настоящее время танки принято делить на две группы:

– основные боевые танки (ОБТ), которые предназначены для решения основных боевых задач (эти танки сочетают высокую мобильность, защищённость и огневую мощь);

– лёгкие танки(сюда входят все танки, предназначенные для решения специальных задач, которые отличаются от основных боевых танков меньшей защищённостью, часто более слабым вооружением).

Задание 1. Трансформируйте предложения по моделям.

Модель: что характеризуется чем = что характеризует что

1.Современные танки характеризуются мощным огнём, высокой скоростью, проходимостью и подвижностью, а также надёжной броневой защитой.

2. Огневая мощь танка характеризуется калибром его основного вооружения, практической дальностью стрельбы, меткостью огня и манёвренностью огня, величиной боекомплекта.

Модель: что определяется чем = что определяет что

1. Броневая защита определяется качеством брони, её толщиной и прочностью.

2. Классификация танков определяется весом танка, его вооружением, боевым применением [9, 172-173].

Специалисты, преподающие русский язык как иностранный в военном вузе и работающие с курсантами без предварительной базовой подготовки, обязаны владеть необходимым лексическим минимумом специальной лексики, чтобы на его основании в дальнейшем выстроить стратегию успешного введения основных понятий специальной терминологии. Это должно помочь преподавателю сделать процесс обучения более структурированным и доступным и предугадать возможные трудности, с которыми иностранные военнослужащие могут столкнуться при дальнейшем освоении терминологического тезауруса.

Закономерно предположить, что процесс обучения иноязычной аудитории становится более рациональным и сбалансированным при учёте ряда ключевых положений методологии изучения технических дисциплин. И грамотно поставленная динамика освоения специальной лексики может считаться здесь одним из основных факторов. Так, например, при проведении как лекционных, так и семинарских занятий следует особое внимание уделять детальной работе над особенно трудными аспектами терминологии. Это реализуется путём записи и перевода новой лексики на доске (на родной язык обучающихся или язык-посредник) или её демонстрации с привлечением мультимедийной аппаратуры. Кроме того, не менее важным является и освоение фонетического аспекта: проставление ударений и отработка правильного произношения тех или иных слов и конструкций под контролем преподавателя на начальных этапах, а затем и самостоятельно.

При изучении специальной лексики преподавателю следует на каждом этапе добиваться не просто механического перевода отдельных слов и выражений, но как можно более полного и точного их включения в языковую среду курсанта, адаптацию к его профессиональным реалиям. Как этого достичь? Необходимо сформировать и усовершенствовать комплекс языковых компетенций общепрофессиональной направленности для работы над разноуровневыми текстами по специальным дисциплинам. При изучении уже упомянутого текста «Современные танки» снятие лексических трудностей в системе предтекстовых и послетекстовых заданий может быть реализовано следующим образом.

Задание 1. Переведите слова.

Характеризоваться (чем?) мощным огнём;
форсировать (что?) водные преграды;
форсирование (чего?) водных преград;
сочетать (что?) мобильность и защищённость;
отличаться (чем?) более слабым вооружением;
проходимость танка;
подвижность танка;
практическая дальность стрельбы;
величина боекомплекта;
качество брони, толщина брони, прочность брони;
вести огонь (как?) прямой наводкой, с ходу;
вес танка, в зависимости от веса танка.

Задание 2. Образуйте прилагательные от следующих существительных.

Огонь, проходимость, подвижность, надёжность, броня, прочность, толщина, качество.

Задание 3. Определите управление следующих глаголов.

Обладать, характеризоваться, характеризовать, определять, определяться, форсировать, зависеть, предназначаться, подразделяться, вести, отличаться, сочетать.

Задание 4. Составьте словосочетания.

Модель: характеризоваться (высокая скорость)
характеризоваться (чем?) высокой скоростью

Проходимость и подвижность, огневая мощь, надёжная броневая защита, калибр основного вооружения, практическая дальность стрельбы, меткость и манёвренность огня, величина боекомплекта.

Задание 6. Повторное чтение текста. При чтении текста обратить внимание на редукцию гласных букв а,е,я и на произношение сложных слов.

Задание 7. Ответить на вопросы по содержанию текста.

1. Какие характеристики делают танки важной ударной силой Сухопутных войск?
2. Какими параметрами характеризуется огневая мощь танка?
3. От чего зависит броневая защита танка?
4. Чем вооружён современный танк?
5. Как используется вооружение танка?
6. Как танк может вести огонь?
7. На какие виды (группы) делились танки? В зависимости от чего?
8. Как сейчас классифицируют танки? В зависимости от чего?
9. Какие характеристики имеют основные боевые танки?
10. Какие характеристики имеют лёгкие танки? [9, 174-176].

При изучении научного стиля речи особенно необходимо соблюдать чёткую взаимосвязь между таким видом работы, как аудирование, и непосредственным конспектированием лекций. На данном этапе, разумеется, тоже должен осуществляться постоянный учёт подготовленности курсантов в языковом плане. Особенно это касается конкретных речевых навыков в тех или иных видах профессиональной деятельности. Для их закрепления и активизации в устной и письменной речи предлагаются, например, следующие виды послетекстовых заданий.

Задание 8. Продолжите предложения, заменяя синтаксические модели текста синонимичными.

1. Современные танки имеют ...
2. Калибр основного вооружения танка, практическая дальность стрельбы, меткость огня и манёвренность огня, величина боекомплекта определяют ...
3. Броневую защиту характеризуют ...
4. Танки стреляют ...
5. Раньше деление танков на лёгкие, средние и тяжёлые определялось...
6. Лёгкие танки – это машины, которые ..., средние – ...
7. В настоящее время танки подразделяются ...
8. Основные боевые танки выполняют ...
9. ОБТ обладают ...
10. Танки, выполняющие специальные задачи, относятся ...
11. Лёгкие танки по сравнению с основными имеют ...

Задание 9. Прочитайте текст по абзацам, задайте вопросы к каждому предложению.

Задание 10. Разделите текст на две части, озаглавьте их.

Задание 11. Составьте назывной план текста.

Задание 12. Составление монологического высказывания по заданному плану.

Задание 13. Просмотрите видеофильм и заполните данную таблицу. Обратите внимание обучающихся, что можно обсудить тактико-технические характеристики танка Т-90 после просмотра фильма.

ТТХ основного танка Т-90

длина (м)	9,5
высота (м)	2, 225
масса (т)	48
двигатель (л.с.)	
скорость (км/ч)	
дальность (км)	
Броня	
Защита	
оборудование	радио, система ночного видения, ...
вооружение	125-мм пушка, 12,7-мм зенитный пулемёт, 7, 62-мм пулемёт, ПТУР
запас боеприпасов	43 снаряда, 300 патронов (калибра 12,7) 2000 патронов (кал. 7, 62)
экипаж (чел)	3
год принятия на вооружение	1993
конструктор	

Перед просмотром видеофильма вводится новая лексика, анализируется частично заполненная таблица, которую курсанты должны будут дополнить характеристиками танка Т-90 после просмотра видеофильма.

Задание 13. Прочитайте и переведите новую лексику:

создать, создан (на основе чего?);

эффективность (чего?) танка;

слой, многослойная броня;

аэрозоль, аэрозольная граната;

автоматика, автоматизированная система управления огнём;

электроника, электронные приборы;

управляемые ракеты;

артиллерийские снаряды;

автоматическая система наводки;

лазерная наводка;

система пожаротушения.

Задание 14. Ответьте на вопросы.

1. На основе какого танка был создан Т-90?

2. Когда он был принят на вооружение российской армией?
3. Кто конструктор этого танка? Почему этот танк ещё называют «Владимир»?
4. В чём заключается огневая мощь танка Т-90?
5. Чем может стрелять танк Т-90?
6. Чем оборудован танк Т-90?
7. Какую броню имеет этот танк?
8. Чем ещё защищён танк?
9. С какой скоростью может двигаться танк Т-90?
10. Какие марши он может совершать?

Задание 15. Используя ТТХ и данные видеофильма, напишите сообщение о танке Т-90.

Задание 16. Используя информацию двух изученных текстов, составьте текст «Современные танки» по плану.

План

1. Основные характеристики современных танков.
2. Классификация современных танков.
3. Танк Т-90 [9, 177-178].

В заключение отметим, что при практическом применении указанных моделей преподаватели специальных дисциплин должны активно включаться в создание профессионально адаптированной модели по освоению научной лексики, постоянно сотрудничая с кафедрой русского языка как иностранного. Это позволит добиться более результативной динамики в освоении терминологического аппарата иностранными курсантами, снимет некоторые трудности в процессе обучения профильных дисциплин на специальных кафедрах. Оправданной и перспективной представляется система организации педагогического процесса, при которой преподаватели-предметники реализуют на своих занятиях мониторинг усвоения обучающимися предметного материала не только в сугубо техническом, но и языковом аспекте. Но при этом нужно помнить о чёткой структуре занятия и её соответствии текущему уровню владения русским языком иностранными курсантами.

Список литературы

1. Аросева Т.Е., Рогова Л.Г., Сафьянова Н.Ф. Научный стиль речи: технический профиль. – Москва, 2015. – 312 с.
2. Басанова К. Шифруем мысли. Правила конспектирования / К. Басанова // <http://www.2mm.ru/karyera/785/shifruem-mysli-pravila-konspektirovaniya>.

3. Дубинская Е.В., Орлова Т.К., Раскина Л.С., Саенко Л.П., Подкопаева Ю.Н. Русский язык будущему инженеру: Учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (вузовский этап) / Книга для студента. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 400 с.
4. Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.
5. Кононова В.А. Обучение аудированию и записи лекций (на материале дисциплины «Вооружение и тактика РТВ»): Учебное пособие. / В.А. Кононова, О.И. Рыбакова, Е.В. Федорова. – Тверь: ВА ВКО, 2007. – 56 с.
6. Кулик А.Д. Оптимизация предметного содержания учебных пособий для студентов-иностранцев подготовительного факультета и первого курса / А.Д. Кулик // Вестник РУДН, серия Русский и иностранный языки и методика их преподавания. – 2008. – №1. – С. 72-76.
7. Пашкова М.Н. К вопросу о взаимосвязанном обучении аудированию и конспектированию научного монологического высказывания / М.Н. Пашкова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2011. – №132. – С. 290-295.
8. Приложение №1 к приказу Министра обороны РФ от 15 сентября 2014г. №670 «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным профессиональным образовательным программам, реализуемым в интересах обороны государства в федеральных государственных военных профессиональных образовательных организациях высшего образования МО РФ» / Приказ МО РФ от 15.09.2014 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – М., 1982.
9. Стёпина Т.А., Доброхотова Л.А. Русский язык. Базовый курс. Ч. 2: учебно-методическое пособие. – Пенза: филиал ВА МТО, 2017.
10. Тимонина С.В. Формирование умений устной монологической речи у иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере. Автореф. канд. дис. – СПб., 2011.
11. Чухлебowa И.А. Обучение иностранных военнослужащих научному стилю речи русского языка. Автореф. канд. дис. – Воронеж, 2007.

**INTRODUCTION OF THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY IN THE PROCESS OF
PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING OF PROFESSIONALLY ORIENTED
TRAINING OF FOREIGN SERVICEMEN
IN THE PREPARATORY COURSE**

L.A. Dobrokhotova, T.V.Bazhanova

A.V.Khrulev, General of the Army Branch of Military Academy
of Material and Technical Support

The article is dedicated to the difficulties of teaching foreign military personnel scientific prose style of Russian language. The role of the scientific prose style in formation of the foreign military personnel's communicative competence during the process of professional oriented education is highly emphasized in this article.

Key words: scientificprosestyle; Russianasaforeignlanguage, foreignmilitarypersonnel; communicative education; professional motivation; overcoming difficulties; nonnative language learning.

КОНСТРУИРОВАНИЕ НАУЧНОГО ТЕКСТА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

©2018 г. *Н.В. Дубовик, Т.А. Степина*

Филиал Военной академии материально-технического
обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва (г.Пенза)

В статье рассматриваются особенности в обучении конструированию текстов профессионального характера, подчеркивается, что данный вид работы можно рассматривать как одну из форм оптимизации учебного процесса. Представлены упражнения, которые можно использовать на занятиях по русскому языку как иностранному при обучении по составлению текстов профессиональной направленности.

Ключевые слова: междисциплинарные связи, оптимизация учебного процесса, конструирование военного текста, профессионально-ориентированная информация, военные дисциплины, научный стиль.

Обучение русскому языку как иностранному в военном вуз определено профессиональной направленностью образовательной программы, в основе которой лежат военные дисциплины. Основная задача курса РКИ – учить иностранных военнослужащих пользоваться литературой по специальности на русском языке, уметь строить высказывания и вести научные беседы по вопросам, которые входят в круг профессиональных интересов. Поэтому весьма актуальным является необходимость применения таких форм работы, которые повышают эффективность обучения в формировании как их профессиональной, так и коммуникативной компетенций.

В целях профессионально-ориентированного обучения на занятиях по РКИ большое место занимают военные тексты, которые осуществляют междисциплинарные связи, позволяющие сделать процесс обучения и интересным, и необходимым для военных обучающихся, и способствовать формированию нужных компетенций.

Работа над научными текстами предполагает работу по созданию вторичных текстов, таких как конспектирование, аннотирование и реферирование. На наш взгляд, интерес может представлять и работа по обучению конструированию текстов с использованием профессионально-ориентированной информации, которое можно рассматривать как дополнительный способ, формирующий навыки говорения и письма.

В связи с этим, цель данной статьи – рассмотреть возможности использования такого вида работа как конструирование научного текста по специальности в процессе преподавания языку специальности как одну из форм оптимизации учебного процесса.

Очень важно, чтобы обучающиеся на протяжении всего периода обучения учились самостоятельно составлять текст, а не только пользовались готовыми образцами. Поэтому эта работа становится наиболее актуальной на продвинутом этапе, чтобы уменьшить разрыв между заученными фразами и потребностью общения на профессиональные темы. Метод моделирования можно осуществлять следующими способами: от конкретной речевой ситуации и от языковой единицы к реальной функционирующей ситуации. Конструирование ситуаций и текстов необходимо для активизации в речи языковых конструкций, схем, профессиональной лексики.

Работу по обучению конструированию на основе информации военного содержания рекомендуется проводить с курсантами основных курсов, так как военные обучающие должны иметь определенную лексическую и грамматическую базу. На данном этапе осуществляется дальнейшее изучение лексики специальности, расширяется работа по активизации и закреплению знаний, которые получены параллельно с изучением специальных дисциплин. «При этом специфика междисциплинарных связей в данном процессе определяется ролями субъектов образовательного процесса, где преподаватель выступает как проводник чужой лингвокультуры», а курсанты – «как носители базовых знаний в сфере своей профессиональной деятельности» [1].

Обучение конструированию текстов дает возможность активизировать ранее изученную лексику, выполнять упражнения по формированию и закреплению навыков владения языком науки и работу с научным текстом в целом.

При работе над материалом профессиональной направленности метод конструирования становится наиболее эффективен.

В целях подготовки военных специалистов возможности использования профессиональной текстовой информации разнообразны, но при этом надо учитывать, что военные тексты, являясь разновидностью научного стиля речи, имеют логическую и грамматическую связанность в построении высказываний, доказательств, а также композиционную организацию текста, на которые надо обращать внимание обучающихся.

На занятиях РКИ текст нужно рассматривать и как учебный материал, и как учебную единицу, формирующую языковую и речевую компетенцию. При работе по составлению текста надо помнить, что текст является проявлением речевой деятельности, показателем взаимосвязи в изучении слова и текста; формированием лингвистической, языковой, коммуникативной компетенций; материалом для развития творческих возможностей иностранных военнослужащих. Работа по моделированию должна проводиться, безусловно, на ранее изученной общенаучной и специальной военной терминологии, на понимании и использовании конкретных моделей научного стиля речи и сложных синтаксических конструкций,

обеспечивающих конструирование обучающего когнитивного пространства. Полученные ранее знания позволяют обеспечивать презентацию и репрезентацию знаний – их понимание и использование.

При работе по составлению текста необходима продуманная система действий и упражнений, которые активизируют лексико-грамматический материал и готовят учащихся к составлению текста, к его письменной фиксации, к пересказу с опорой на специальные модели, формируя и развивая навыки речевой деятельности. Подбирая материал и упражнения для составления текста преподаватель должен учитывать, что текст должен быть образцом научного изложения информации, служить расширением уже имеющейся информации по определенной теме, являться основой для взаимосвязанного обучения четырем видам речевой деятельности. Сконструировать профессиональный текст в логическую и грамматическую систему с использованием моделей научного стиля речи – это значит показать имеющийся уровень владения устной и письменной речевой коммуникацией.

Предлагаем образец занятия по конструированию текста «Запасные части и принадлежности» по специальности «Ракетно-артиллерийское вооружение» 2 курс. (В основе информации для моделирования лежит неадаптированный текст из книги В. А. Иванова. Устройство и эксплуатация артиллерийского вооружения Российской армии: учеб. пособие /В. А. Иванов, Ю. Б. Горовой. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2005. – 260 с. Глава 4.). Цель урока: расширить лексический запас обучающихся за счет введения новых слов и конструкций по теме занятия, научить приемам и способам конструирования текста, способствовать совершенствованию навыков монологического говорения на основе изучаемого материала специальности.

Работа по конструированию начинается с выполнения предтекстовых заданий двух видов. Первая группа – это упражнения, направленные на снятие лексических трудностей при использовании профессиональной информации будущего текста. Преподаватель объясняет незнакомые слова при помощи наглядности, или курсанты сами могут понять значение слов, так как они подаются в корневых группах. Вторая группа – задания на отработку слов в словосочетаниях.

Задание 1. Переведите слова на родной язык.

ящик – стальной ящик – ящик из стали

стеллаж

хранить – хранилище

запасать – запастись – запас – запасный – запасные части

сыпать – рассыпать – рассыпать – россыпь

класть – укладывать – уложить (что?) инструменты

уложен (куда?) в укладочный ящик, на стеллажи
 укладка (как? согласно чему?) согласно схеме (по схеме)
 вынимать – вынуть (что?) боек ударника
 (из чего? откуда?) из ящика
 ухаживать – уход (за чем?) за оружием
 тянуть – оттягивать – оттянуть (что?) ствол
 писать – описывать – описать – опись (список)
 пополнять – пополнить (что?) ЗИП – пополнение

Задание 2. Составьте словосочетания по образцу.

Образец: поддерживать материальную часть

поддержание материальной части

Подготовить оружие, ремонтировать орудия, вынимать клин, перевозить комплекты,
 хранить инструменты и принадлежности, расходовать запасные части, сберегать принадле-
 жности.

Задание 3. Составьте глагольные словосочетания, используя данную информацию.

Предназначаться, использовать(ся), применяться, требовать;

находиться, размещаться, перевозиться, храниться.

ДЛЯ	поддержание материальной части подготовка орудия к боевой стрельбе текущий ремонт служба и уход за оружием
ЗА	сохранность ЗИП расход, учет и сбережение
НА В	Стеллажи хранилища машины специальные укладочные ящики верхняя крышка установленный порядок
С	внутренняя сторона

Задание 4. Составьте диалог, используя именные словосочетания.

Образец: ключ – на 67

- Какой это ключ?

- Ключ на 67.

ручка	ДЛЯ	вынимание клина
ключ		предохранительные колпачки
		капсульная втулка
прибор		оттягивание ствола
инструмент		подготовка к стрельбе
тройник	С (СО)	манометр
работа	ПО	разборка, сборка, ремонт механизмов и уход за оружием

Собственно грамматические упражнения составляют основной этап работы. В заданиях отрабатываются навыки составления предложений по моделям научного стиля, трансформации синтаксических конструкций с целью совершенствования умений варьировать средства выражения (модели) при построении собственных высказываний по тексту, а также контролируется правильность лексической и грамматической сочетаемости.

Задание 5. Составьте предложение по модели *что предназначается для чего* и запишите его. Дайте название данной части. Запишите предложение.

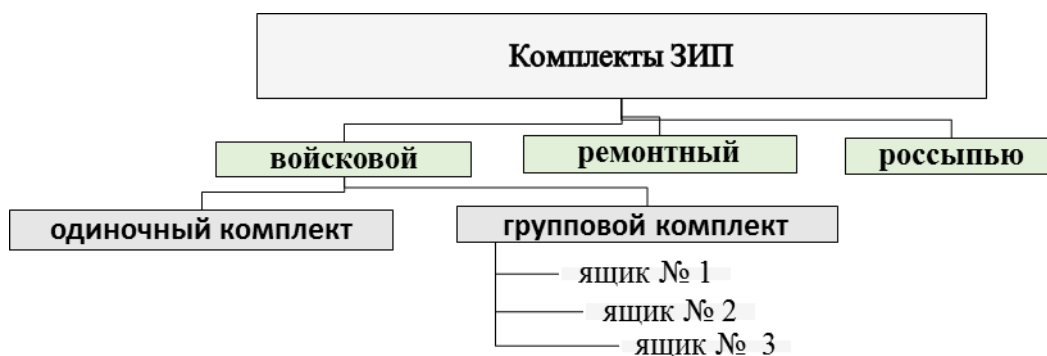
Исходные данные:

Цель ЗИП: постоянное поддержание материальной части артиллерии в боевой готовности к выполнению поставленной огневой задачи.

Запись курсантов:

Текст	План
<i>1. Запасные части, инструменты и принадлежности (ЗИП) предназначаются для постоянного поддержания материальной части артиллерии в боевой готовности к выполнению поставленной огневой задачи.</i>	<i>1. Предназначение ЗИП</i>

Задание 6. Если вы усвоили структурно-синтаксические модели темы «Классификация», составьте микротекст, используя изученные модели и справочные материалы в таблице. Запишите его.



Запись курсантов: По назначению комплекты ЗИП подразделяются на войсковой, ремонтный инструмент и ЗИП россыпью. Войсковой ЗИП делится на одиночный и групповой комплекты.

Задание 7. Составьте предложение из слов, написанных на карточках.

Запись: Групповой (батарейный) комплект ЗИП составляют запасные части, принадлежности и инструмент для подготовки орудий батареи к боевой стрельбе, а также для ухода и неотложного мелкого ремонта орудий, производимого силами и средствами подразделения.

Задание 8. Заполните таблицу – соберите одиночный и групповой комплект.

Преподаватель называет предметы, из которых комплектуются ящики с ЗИП, курсанты выбирают указанные предметы и заполняют ящики. А затем обучающиеся рассказывают о составе каждого из ящиков (задание выполняется при помощи слайда презентации, созданной в программе Excel) и записывают информацию с опорой на наглядность.

Одиночный комплект	Групповой комплект	
	Ящик № 1,2	Ящик №3
?	?	?

Одиночный ЗИП включает: 1) запасной ударник; 2) набор ключей, в том числе ключ для вынимания бойка ударника; 3) боевую пружину; 4) ручку для вынимания клина; 5) отвертки; 6) молоток; 7) бородок 8) плоскогубцы; 9) кернер; 10) напильник; 11) спусковой шнур; 12) щетку банника; 13) две штанги банника; 14) вежу; 15) пробойник; 16) брезентовые чехлы; 17) лопату; 18) лом.

В ящиках № 1 и № 2 находятся инструмент для подготовки орудия к стрельбе, а также тройник с манометром, контрольный уровень и квадрант, прибор для оттягивания ствола и другие инструменты, согласно описи.

В ящике № 3 уложен воздушно-гидравлический насос 52-И-35.

Задание 9. Поставьте подходящие по смыслу глаголы и слова в нужной форме. Из двух предложений составьте одно.

- Укладка одиночного комплекта ЗИП ... согласно (схема) укладки.
- Схема ... на верхней крышке ящика с (внутренняя сторона).

Задание 10. Ответьте на вопросы, используя слова, данные в скобках.

1. Одновременно с чем поступают в войска все комплекты ЗИП? (материальная часть)
2. Чем заменяются неисправные детали вооружения при расположении батареи в месте постоянной дислокации? (запасные, полученные со склада части)
3. Каким инструментом надо пользоваться при всех работах по разборке, сборке, регулировке, ремонту механизмов и уходу за орудием (гаубицей)? (штатный инструмент и принадлежности)

Задание 11. Замените данные конструкции синонимичными.

что входит в обязанность кого

кто отвечает за что

Пополнение ЗИП по мере его расходования входит в обязанность начальника службы РАВ части.

Командир батареи и командиры взводов (орудий) лично отвечают за сохранность ЗИП, за его расходование, учет и сбережение.

Задание 11. Прослушайте предложение. Восстановите их содержание с опорой на указанные слова.

- *Стальные укладочные ящики -
оборудованные стеллажи – хранилища;*
- *орудие.*

Запись курсантов: ЗИП находится в стальных ящиках в хранилищах ЗИП. Комплекты хранятся вместе с орудиями на специально оборудованных стеллажах. Ящики с ЗИП укладываются на стеллажи по подразделениям. Принадлежности, которые требуются постоянно для службы и ухода, размещаются непосредственно на орудие.

Представленные упражнения облегчают переход к продуцированию развернутых речевых высказываний (научной беседе), что и является завершающим этапом данного вида профессиональной речевой деятельности.

Задание 12. Сделайте сообщение по теме «Одиночный и групповой комплекты ЗИП», используя сделанные записи или данную таблицу.

Объект	ЗИП	Одиночный комплект	Групповой комплект	
			Ящик №1,2	Ящик №3
Расположение	Хранилища, специально оборудованные стеллажи	Специальные укладочные стальные ящики. Стеллажи.		
Состав		?	?	?
Назначение	Поддержание материальной части артиллерии в боевой готовности	Подготовка орудия к стрельбе, уход за орудием и мелкий ремонт, выполняемый силами расчета орудия	Подготовка орудий батареи к боевой стрельбе, уход и неотложный мелкий ремонт орудий, производимый силами и средствами подразделения	

Данный вид работы может послужить для обучающихся и образцом для самостоятельной работы по составлению вторичный и оригинальных текстов на основе применения правил алгоритмизации в обучении. Он также обеспечивает условия для военного и гуманитарного образования в единстве, для формирования навыков работы с профессионально-направленным текстом.

Использование метода конструирования военных текстов на занятиях по РКИ будет способствовать улучшению качества речевого диалогического и монологического высказывания в устной и письменной формах в рамках общенаучной, специальной и узкоспециальной тематики.

При таком подходе военный текст выступает как «основная лингводидактическая и технологическая единица обучения русскому языку как иностранному, материал и условие для речемыслительной деятельности личности, раскрытия ее творческих и коммуникатив-

ных способностей»[3] и служит средством формирования речевой составляющей профессиональной компетенции иностранных военнослужащих.

Таким образом, конструирование текста профессионально направленности можно использовать как дополнительное средство оптимизации процесса изучения русского языка как иностранного.

Список литературы

1. Горбылева Е.В., Борщ И.В., Скирда А.Е. Обучение реферированию. И аннотированию профессиональной литературы на иностранном языке в процессе подготовки инженерных кадров. Режим доступа: <http://ea.donntu.org:8080/bitstream/123456789/18747/1/gorbyl.pdf>
2. Иванова, В. А. Устройство и эксплуатация артиллерийского вооружения Российской армии: учеб. пособие / В. А. Иванов, Ю. Б. Горовой. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2005. – 260 с.
3. Токарева Т.Е. Текстотрическая парадигма обучения русскому языку: текст как средство формирования коммуникативной и межкультурной компетенции и культурно-языковой личности / Сборник материалов докладов межвузовской научно-практической конференции (в рамках УМС УМО по дисциплинам предмета «Русский язык») «О коммуникативной и межкультурной направленности обучения русскому языку как иностранному». – М.: ВУ, 2011. – С. 182-151.
3. Санникова А. В, Федотова И. Э. Текст по специальности как модель речепорождения для иностранных студентов начального и продвинутого этапа обучения / А. В. Санникова, И. Э. Федотова. Режим доступа: <http://www.bsmu.by/files/272c7ba3279f7bfcad302f8ba184e9a5>

SCIENTIFIC TEXTS CONSTRUCTING AS ONE OF THE FORMS OF EDUCATIONAL PROCESS OPTIMIZATION

N.V.Dubovik, T.A. Stepina

A.V.Khrulev, General of the Army Branch of Military Academy
of Material and Technical Support

The article deals with peculiarities of teaching how to construct texts of professional character. It is emphasized that this type of work is one of the forms of educational process optimization. Scientific texts constructing exercises that can be used in teaching Russian as a foreign language are presented.

Key words: cross-disciplinary links, educational process optimization, military texts constructing, professionally oriented information, military subjects, scientific speech style.

ТЕКСТЫ А. ПЛАТОНОВА И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

© 2018 г. *О.О. Есафьева*

Пензенский государственный университет (г.Пенза)

Рассматриваются эпистолярные тексты А. Платонова с точки зрения возможности использования их в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: Платонов, текст, стиль.

Писатель Андрей Платонов – один из самых ярких представителей русской советской литературы. Воспринимать тексты Платонова нелегко, особенно неподготовленному читателю: писатель нарушает норму на всех языковых уровнях. По мнению многих критиков, стилю А. Платонова свойственно косноязычие. Однако, если присмотреться к необычному языку писателя, становится очевидна справедливость утверждения, что его произведения расширяют рамки языка и сознания. Это, на наш взгляд, говорит в пользу того, что тексты А. Платонова имеет смысл использовать в процессе преподавания русского языка как иностранного, в частности, для демонстрации выразительных возможностей русского языка.

В нашем случае наиболее подходящими можно считать эпистолярные тексты А. Платонова. С одной стороны, письма Платонова представляют собой неотъемлемую часть наследия писателя, с другой стороны, они замечательный документ истории русской литературы, быта советской эпохи, первоисточник понимания платоновского творчества. В текстах писем перед читателями раскрывается Платонов – правдолюб, патриот, политик, историк, прозаик, поэт, муж, отец.

В эпистолярном наследии Платонова представлено всё многообразие писем: любовные и семейные, предназначенные для печати и личные, делового стиля и публицистического, дружески-разговорного и книжного стилей. Нельзя не согласиться с мнением Н. Корниенко о том, что письма Платонова являются образцами «его эпистолярной прозы, обладающей всё тем же неповторимым стилем, по которому мы узнаём автора «Чевенгура» и «Фро», «Котлована» и «Афродиты» [1, с.8].

Для примера обратимся к тексту письма, которое было написано Платоновым 21-ого августа 1920 года в редакцию газеты «Трудовая армия» как ответ на критику его рассказа «Чульдик и Епишка». В номере газеты от 22-ого августа 1920 года редакция опубликовала письмо.

Письмо относится к жанру открытого и содержит своеобразный эстетический манифест писателя. Стилистическая принадлежность текста определяется коммуникативной ситуацией. Текст рассчитан на широкий круг читателей. Цель текста – вызвать общественный резонанс, добиться от адресата отклика в форме конкретных действий («не бойтесь», «помогите нам»). Это признаки публицистического стиля. Здесь автор сам идет навстречу, хочет быть понятым, что отвечает нашим интересам.

Присущие публицистическому стилю средства выразительности легко находим в тексте письма: тропы, фигуры речи, эмоционально-окрашенную лексику, побудительные предложения, риторические вопросы и т.д.. Для нас особенно важно, что в эпистолярном тексте присутствуют черты индивидуального авторского стиля А.Платонова.

Текст необыкновенно эмоционален. Это способствует восприятию. Чувствуется крайняя степень напряжения чувств автора. Платонов традиционно активно использует антитезу на основе антонимов, в том числе и текстуальных («жить» - «мечтать», «видеть» - «воображать», «красота» - «безобразие», «привычка» - «редкость», «праздник» и др.). Хотя в тексте нет восклицательных предложений, его эмоциональность обеспечивается и на синтаксическом уровне. Платонов использует прямой порядок слов – речь приобретает характер лозунга, звучит убедительно, безапелляционно («Я человек.»/ «Я родился на прекрасной живой земле.»/ «Человек вышел из червя.» и т.п.). Только 11 предложений имеют инверсию. Она необходима, чтобы расставить смысловые акценты («Этого вы не могли подметить.»/ «Не место мне, грязному, там.»/ «В этом наш смысл» и т.д.). Текст, состоящий из 37 предложений, разделён на 19 абзацев. Так подчёркивается значимость для автора заключённого в предложениях смысла: 70,4% предложений содержат микротемы.

Как и в художественных текстах Платонова, в тексте письма важную роль играет анафора: «Я человек. Я родился на прекрасной живой земле.»/ «Я им верю. Я уверен...». Так выражается авторская индивидуальность, даже, можно сказать, подчеркивается исключительность.

В данном эпистолярном тексте актуализация скрытой предикативности и семантической подвижности в атрибутивных конструкциях позволяет Платонову достичь в них сдвига значения атрибута в соседние семантические зоны. Можно сравнить: «Красоты ...отдельной, самой по себе...», «Красота... надземная и недоступная, гордая» и «люди законные и достойные», «приход будет безобразен». «Законные» - это люди по закону жизни. Они противопоставлены автору, который говорит: «...человеком только хочу быть». «Безобразен» как атрибут определяемого слова «приход» не может характеризовать сам процесс прихода как эпитет (т.е. выражать внутренние свойства предмета), но образно характеризует обстоятельства, сопутствующие приходу, и его последствия.

Необходимо сказать, что Платонов в свойственном его прозе стиле использует выражающие единый член предложения синтаксические аналитические конструкции (сказуемое: «можете понять», «быть человеком», «человеком хочу быть», «должен отойти», «больше рад жизни» (жизнерадостней), обстоятельство: «не так» (иначе)), морфологические аналитические конструкции («самых ничтожных» (ничтожнейших), «самый маленький» (мельчайший), «самый счастливый» (счастливейший)). Последний пример наглядно показывает стилистическую разницу между аналитической и синтетической формой превосходной степени прилагательных в русском языке.

В процессе овладения русским языком посессивные конструкции, как правило, не вызывают затруднений, особенно если не касаться вопроса об их потенциальной образности. Но говорить об этом стоит, ведь носителями языка посессивные конструкции часто используются именно в целях усиления выразительности речи, создания ярких образов. Текст Платонова дает возможность присмотреться к поссесивам внимательно. Нужно отметить, что в тексте письма конструкции принадлежности активно используются в характерной для индивидуального авторского стиля Платонова манере. Они традиционно обладают высокой степенью ассоциативности. Искусство, по Платонову, – дом красоты. Эта метафора рождает ассоциации, связанные с понятиями «пространство», «объём», «строительство», поэтому, когда речь идет отдельно о поссесивной конструкции «дома красоты» (дом принадлежит красоте), замечаем традиционное для Платонова изменение лексической валентности и сочетаемости компонентов. Это же можно сказать о поссесивных конструкциях «приход ... искусства» и «душа мира». Последнее словосочетание двух отвлеченных существительных – пример того, как авторские посессивные конструкции у Платонова действительно приобретают «расширительный» смысл и поднимаются до уровня философского обобщения.

Рассматривая индивидуальный авторский стиль Платонова как способ выражения категории образа автора, отметим, что система авторских философских концептов, содержащихся в письме, не противоречит системе авторских философских концептов в его прозаических произведениях. В частности, автору письма присуще то же «внутренне знание», которым наделены герои прозы Платонова: «Я не думаю», «Я знаю...», «Я уверен...». Личное местоимение первого лица единственного числа, часто встречающееся в данном тексте в различных конструкциях, обращает на себя внимание, предоставляя материал для совершенствования речевых навыков.

Использование текстов А. Платонова в процессе преподавания русского языка как иностранного вполне возможно. Знакомство с ними не только пополнит культурологические познания обучающихся, но и позволит расширить представление студентов о выразительных возможностях русского языка.

Список литературы

1. Платонов, Андрей «...я прожил жизнь»: Письма. 1920-1950 гг./ Андрей Платонов; сост., вступ. статья, ком. Н. Корниенко и др. – Москва: Астрель, 2013. – 685, [3] с. – (Наследие Андрея Платонова)).

A. PLATONOV'S TEXTS AND THE PRACTICE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

O.O. Esafieva

Penza State University (Penza, Russia)

In this article the epistolary texts of A. Platonov are considered from the point of view of the possibility of using them in the process of teaching Russian as a foreign language.

Key words: Platonov, text, style.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

© 2018 г. *Г.К. Касимова*

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва (г.Пенза)

В статье рассматриваются словообразовательные модели на занятиях по русскому языку как иностранному на материале использующихся в учебном процессе учебных пособий в Пензенском артиллерийском инженерном институте. Активно функционирующими предстают словообразовательные модели со словообразовательными значениями лица, предмета, отвлеченного действия. Недостаточно внимания уделяется модификационным образованиям с оценочными уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Ключевые слова: словообразование, деривация, словообразовательные модели, производное слово, коммуникативная компетенция.

В качестве одной из основных компетенций, формирующихся в процессе обучения русскому языку как иностранному, выступает коммуникативная, без которой невозможно успешное общение как в профессиональной, так и бытовой сферах и овладение языком специальности. Немаловажное место в развитии коммуникативных навыков занимает усвоение норм словообразования и формообразования.

Основной единицей словообразования, как известно, является производное слово, структуре которого посвящено немало исследований в современной лингвистике. В трудах ученых процессы в словообразовании рассматриваются в тесной связи с другими уровнями языка. Не случайно в Русской грамматике-80 раздел «Словообразование» занимает существенное место наряду с морфологией и синтаксисом.

Роль словообразования в курсе русского языка как иностранного исключительно важна, поскольку словообразование является не только областью формализованного выражения номинативных значений, но важным коннотативно-прагматическим механизмом языковой системы. Освоение его законов способствует выработке автоматизмов речевой деятельности обучаемых, причем как в плане восприятия, понимания речи, так и в аспекте речепорождения [1, с. 43-68].

В то же время анализ учебных материалов и методической литературы по РКИ показывает недооценку значимости этого аспекта, что обусловлено, по-видимому, особенностями становления словообразования как самостоятельной науки. Словообразование русского языка стало объектом пристального внимания лингвистов лишь в середине XX-го столетия. Су-

щественный вклад в его развитие внесли труды Г.О. Винокура, В.В. Виноградова, А.Н. Тихонова, Е.А. Земской, В.В.Лопатина, И.С. Улуханова, Е.С. Кубряковой и мн. др. ученых

Методика преподавания РКИ, в отличие от современного русского языка, характеризуется своими требованиями к анализу и описанию единиц языка и его уровней, направленных на формирование коммуникативной и профессиональной компетенций. Словообразование тесно связано с другими уровнями языка, в частности, с лексикой, морфологией, синтаксисом, поэтому при исследовании его роли в методике преподавания РКИ следует опираться на комплексный подход, учитывающий особенности этих уровней.

В последние годы под влиянием идей и подходов когнитивной лингвистики изменился взгляд на центральный объект словообразования – производное слово. В работах ученых оно стало рассматриваться как единица хранения, извлечения, получения и систематизации нового знания (Е. С. Кубрякова). В частности, «каждое производное слово, известное человеку, хранится в его языковом сознании. При необходимости человек извлекает из памяти нужное ему производное слово (или нужное значение этого слова, если слово многозначное). Если же дериват был неизвестен, то человек из текста или словаря может извлечь новое знание о слове и, соотнося дериват с производящим словом, включить это знание в словообразовательную систему, и таким образом пополнить старые либо построить новые словообразовательные гнезда и типы» [2, с. 10-11].

В работах ученых когнитивного направления предлагаются новые подходы к анализу словообразовательных единиц, иначе описываются и структурируются комплексные единицы словообразовательной системы. В рамках этих подходов словообразовательные единицы определяются как имеющие не одну, а две основные функции: они характеризуются не только как единицы, содержащие информацию в упорядоченном виде, объективируя данные о мире, но и как порождающие концептуальный и языковой мир знания.

Практика преподавания РКИ показывает актуальность развития словообразовательных навыков у обучающихся, направленных на развитие их профессиональной и коммуникативной компетенции.

Глубокая и органичная связь коммуникативной и номинативной деятельности, предикации и номинации, осознавалась многими лингвистами, специально занимавшимися проблемами соотношения языка и мышления [3, с. 15].

Л.В. Красильникова, исследовавшая формирование словообразовательной компетенции филолога-русиста, предлагает последовательно разграничивать два направления в аспекте преподавания РКИ в описании русского словообразования: во-первых, рассмотрение особенностей функционирования деривационного форманта как части словообразовательной и семантической структуры производного слова и, во-вторых, изучение своеобразия функци-

онирования производного слова в характерных для него семантико-синтаксических контекстах, предложениях/высказываниях и, шире, в тексте/дискурсе. Опора на указанные аспекты функционального когнитивно-коммуникативного описания СККК в процессе преподавания РКИ обеспечивает более эффективное формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся [4, с.3].

Также ученый обращает внимание на необходимость комплексного подхода в исследовании производной лексики, подчеркивает актуальность изучения роли словообразовательных единиц процессах функционирования языка, категоризации и концептуализации окружающего мира при учете взаимодействия лингвистики и методики с психолингвистикой, когнитивистикой, лингвокультуроведением[Там же].

Методика преподавания русского словообразования студентам-филологам на занятиях по РКИ существенно отличается от преподавания РКИ в технических вузах как в содержательном, так и в количественном аспектах.

«При представлении словообразовательного материала в аудитории иностранных учащихся-филологов целесообразно учитывать принадлежность производного слова к одной из трех основных областей словообразования (чистая транспозиция, модификация и мутация). Производные слова каждой из областей словообразования обладают разным культурно-концептуальным потенциалом» [4, с 13].

Общеизвестно, что значительное количество новых наименований создаётся в сфере словообразования по продуктивным словообразовательным моделям.. Словообразовательные значения производных слов, формирующиеся в процессах деривации делятся на три группы: транспозиционные, мутационные и модификационные. «Слова с модификационными словообразовательными значениями содержат в своем значении, помимо значения мотивирующего слова, дополнительный модифицирующий признак: *домик* «маленький дом», *превысокий* «очень высокий», *запеть* «начать петь». Слова с транспозиционными словообразовательными значениями тождественны во всех компонентах своего значения со значением мотивирующего слова, за исключением значения части речи (*смелый* – *смелость*, *невежество* – *невежественный*, *читать* – *чтение*, *ремонт* – *ремонтить*). Слова с мутационными словообразовательными значениями называют субстанцию, признак, действие, полностью отличные от того, что названо мотивирующим словом (*чай* – *чайник*, *белый* – *белеть*, *жир* – *жирный*) [5, с. 149].

В задачи нашего исследования входит анализ учебного материала, включающий задания по словообразованию, с целью выявления продуктивных словообразовательных моделей, изучаемых на занятиях по РКИ.

В учебных пособиях по РКИ в Пензенском артиллерийском инженерном институте словообразовательные модели начинают вводиться с подготовительного курса, и работа над ними продолжается на основных курсах. Конечно же, в терминологическом аспекте курсанты не сталкиваются с такими понятиями, как **словообразовательный тип, словообразовательное значение, словообразовательная модель, словообразовательная категория; модификационное, транспозиционное, мутационное значения**. В то же время вводимый словообразовательный материал соответствует этим понятиям и может быть распределен в соответствии с ними.

Наиболее часто функционирующими предстают словообразовательные модели (типы) со значениями лица, предмета (мутационные значения), отвлеченного действия (транспозиционное значение).

При обучении иностранных военнослужащих русскому языку, в частности русскому словообразованию, с целью развития речевых умений и навыков курсантов учебный материал обычно отбирается в соответствии с изучаемой темой, начиная с подготовительного курса.

Так, уже на начальном этапе обучения, при изучении текста «Разведчики» (Базовый курс) лексическая работа включает однокоренные слова, относящиеся к одному словообразовательному гнезду: *разведать* - *разведывательная*, *доклад* – *доложить*. В следующем задании курсантам предлагается образовать мутационные существительные со значением лица по моделям с разными суффиксами от существительных и глаголов. **Модель:** *радио* → *радист*; *миномёт* → *миномётчик*; *преподавать* → *преподаватель*. В частности, здесь представлены четыре словообразовательных типа, называющих лицо, наделенное тем, что названо производящим существительным (1,2: *связь* – *связист*, *танкист*, *артиллерист*; *ракета* – *ракетчик*, *автоматчик*, *пулемётчик*), а также лицо – производитель действия, названного мотивирующим глаголом (3,4: *летать* – *летчик*, *разведчик*; *наблюдать* – *наблюдатель*). Через деривационные модели имен лиц прослеживается связь мотивирующего слова с коммуникативным заданием, на выполнение которого настроено производное. [4, с. 26].

Работа с текстом «Ночная атака» предполагает образование отвлеченных (транспозиционных) существительных со значением процессуального признака с суффиксами **–ениј–** и нулевым по моделям: *изучать* – *изучение*, *осматривать* – *осмотр* (*уничтожение, сопротивление, выполнение, решение*; *доклад, захват, отход, приказ*). Следующее задание характеризуется функциональным аспектом: рассмотренные в предыдущем задании словообразовательные пары представлены в двух предложениях, одно из которых нужно закончить. Например: *Полк выполнил боевую задачу. В штабе узнали о... (о выполнении боевой задачи).*

. Второе задание показывает тесную связь словообразования с синтаксисом: нередко образование и употребление отглагольного существительного влечет за собой изменения в управлении: в приведенном примере Вин.п. существительного при глаголе заменяется Род. п. при имени.

Аналогичные задания даются курсантам и при изучении текстов «Взятие высоты», «Манёвр. Виды манёвра», «Оружие пехоты» и др. Помимо этого, курсанты при выполнении предтекстовой работы переводят однокоренные слова, относящиеся к разным частям речи и одному словообразовательному гнезду, образуют прилагательные, знакомятся с видовыми парами, заменяют глагольные словосочетания именными и т.п.

Систематизирующий курс РКИ, наряду с рассмотренными выше заданиями, включает в себя и такие, которые способствуют расширению лексического запаса ИВС, что влечет за собой увеличение их коммуникативных возможностей. В предтекстовой работе представлены не отдельные лексические единицы, а ряды однокоренных слов в словосочетаниях с указанием их управления. Например:

Прочитайте и переведите слова: (Текст «Калужский мечтатель К.Э. Циолковский»)

проектировать – спроектировать (что?) летательные аппараты

увлекаться – увлечься (чем?) идеей межпланетных полётов

запускать – запустить (что?) искусственный спутник

околоземная орбита

осуществлять – осуществить (что?) план

Прочитайте и переведите слова: Текст о Ю. Гагарине.

направлять – направить (куда?) на север

зачислять – зачислить (куда?) в отряд космонавтов

зачисление

встречать – встретить (как?) торжественно, с радостью

разбивать(ся) – разбить(ся)

оставаться – остаться (где?) в сердцах людей.

Задания по словообразованию включают на данном этапе значительно больше лексических единиц и словообразовательных моделей. Процесс деривации сопровождается различными чередованиями согласных на стыке морфем. Для снятия затруднений у курсантов эти чередования указаны при каждом производящем слове.

Образуйте существительные по модели(Текст о М.Калашникове).

глагол + -тель, -чик (лицо)

Модель: преподавать – преподаватель

летать – лётчик

Водить, изобретать, создать, изготовить, победить, разработать, переводить.

Словообразовательное значение: лицо, осуществляющее действие, названное производящим глаголом.

Глагол + -ние, -ение (процесс)

Модель: *изобретать – изобретение*

Конструировать, окончить, испытать, купать, обслуживать, создать; получить, продолжить, ранить, решить, водить (д/жд), родить (д/жд), находить (д/жд), изготовить (в/вл), отправить (в/вл), проявить (в/вл), объявить (в/вл), увлечь (к/ч).

Словообразовательное значение: отвлеченное (опредмеченное) действие, названное производящим глаголом.

глагол + -к- (процесс, действие)

Модель: *разработать – разработка*

Заявить, отправить, выдержать, улыбаться

Словообразовательное значение: отвлеченное (опредмеченное) действие, названное производящим глаголом.

глагол + нулевой суффикс (без суффикса)

Модель: *приказывать – приказ, доложить – доклад*

Выпускать, интересоваться, выстрелить, смотреть, считать, командовать, победить, награждать (жд/д), работать.

Словообразовательное значение: отвлеченное (опредмеченное) действие, названное производящим глаголом.

прилагательное + -ость (качество, свойство)

Модель: *проходимый – проходимость*

Надёжный, оригинальный, неприхотливый.

Словообразовательное значение: отвлеченный (опредмеченный) признак, названный производящим прилагательным.

Образуйте однокоренные прилагательные по модели, согласуйте их с существительными (Текст «Автомат Калашникова»)

существительное + -н-

Модель: *вода – водный*

Возврат - ... механизм, затвор - ... рама, основа - ... огонь, ствол (л/ль) - ... коробка, прицел (л/ль) - ... приспособление; земля (м/мл) – на... цели.

Модель: -ич/-к- + -еск- класс – классика – классический.

Автомат - ... оружие

Модель: -ов- танк – танковый

спуск - ... механизм, газ - ... поршень.

Словообразовательное значение: признак, включающий то, что названо мотивирующим существительным.

Таким образом, при овладении первым сертификационным уровнем курсанты знакомятся с однокоренными словами, учатся образовывать производные существительные, прилагательные с транспозиционными и мутационными значениями по различным словообразовательным моделям. Наиболее продуктивными предстают словообразовательные модели со значением отвлеченного действия (с суффиксами *-ниж-, -к-*), со значениями предмета, лица (с суффиксами *-тель, -чик/-щик*). Обучаемым предлагаются задания на трансформацию словосочетаний или предложений, при которой отмечается изменение валентности управляемых слов. Задания при этом даются в доступной форме, не осложненной научными терминами по словообразованию и синтаксису.

На основных курсах задания, подобные тем, что были на подготовительном курсе, усложняются. Они даются в опоре на полученные знания курсантов. Так, при изучении объектных отношений на 1 курсе в качестве одного из заданий предлагается следующее:

Замените глагольные сочетания именными

Образец: анализировать таблицу – анализ таблицы

Любить родину; ненавидеть врага; владеть языком; оснащать армию новой техникой; доверять товарищу; снаряжать ракету топливом; обеспечивать подразделение боеприпасами; победить противника, подарить сыну, восхищаться другом.

После выполнения задания курсанты должны ответить на вопрос: **Что вы наблюдали при трансформации словосочетаний?** Предполагается следующий ответ: если глаголы управляют В.п. без предлога, то при трансформации имя управляет Р.п. без предлога; в других случаях сохраняется падеж управляемого существительного: *владеть – владение языком, подарить – подарок сыну, восхищаться – восхищение другом.*

На втором курсе вводится значительное количество текстов по специальности, предтекстовая работа с которыми включает и задания по словообразованию. В частности, дается ряд однокоренных слов, из которых нужно выбрать прилагательное и согласовать его с существительным.

Однокоренные слова	Словосочетания
автомат, автоматический, автоматически, автоматизировать	... орудия
артиллерия, артиллерийский	
земля, наземный, приземлиться	
авиация, авиатор, авиационный	... артиллерия
корабль, корабельный	
берег, береговой	
море, морской	... цели
воздух, воздушный	
земля, наземный	

Подобные задания позволяют проверить знания курсантов по морфологии и синтаксису и способствуют формированию грамматических навыков при создании словосочетаний.

Подберите однокоренные глаголы по модели. Другими словами, определите производящие глаголы, используя названные суффиксы, к следующим существительным.

Модель: решение – решать (решить)

-ать/-ять: разрушение, перезаряжание, передвижение (ж/г), предназначение, различение, отличие, поражение, сочетание, применение;

-ить/-еть: деление;

-овать/-ировать: взаимодействие, действие. классификация, транспортировка

Образуйте от глаголов однокоренные существительные с данными суффиксами.

-ание/-ение: метать, заряжать; поражать, выполнять, назначать, снаряжать;

-ство: производить.

Образуйте существительные с суффиксом –тель по модели.

Модель: выключать – выключатель

взрывать, воспламенить, (пламя) гасить, размеднить

Образуйте однокоренные прилагательные и согласуйте их с данными существительными.

-н-

миномет - ... выстрелы

заряд - ... камора

фугас - ... снаряд

осколок (к/ч) - ... снаряд

-онн-

агитация - ... снаряды

-ов-/-ев-

дым - ... снаряды

гильза - ... зарядание

бой - ... задача

Таким образом, анализ учебных материалов показывает, что вопросам словообразования на занятиях по РКИ отводится определенное место. В частности, на занятиях иностранными военнослужащими рассматриваются продуктивные словообразовательные модели с транспозиционными и мутационными значениями, которые наиболее часто встречаются в изучаемых текстах. Производные с модификационными значениями не являются объектом внимания на занятиях по РКИ, в то время как на специальных дисциплинах/кафедрах курсанты сталкиваются с терминами, образованными с использованием модификационных суффиксов, такими, как: *бородок, колпачок, лопатка, барабанчик, головка, пузырьёк* и др. В этой связи представляется необходимым введение теоретических и практических сведений о модификационных образованиях и их функционировании в системе русского языка.

Список литературы

1. Норман Б.Ю. Грамматика говорящего: От замысла к высказыванию. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Книжный дом «Либроком», 2011. – 232 с.
2. Евсеева И.В. Комплексные единицы русского словообразования: Когнитивный подход. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 312 с.
3. Кубрякова Е.С. Части речи в ономаσιологическом освещении. Изд. 2-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 120 с.
4. Красильникова Л.В. Формирование словообразовательной компетенции филолога-русиста(русский язык как иностранный). – М., 2012 – Автореферат. дисс. ... д-ра пед.наук. – 44 с.
5. Улукханов И.С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. – М.: РАН Институт русского языка им. В.В. Виноградова, 1996. – 222с.

WORD BUILDING MODELS AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

G.K.Kasimova

A.V.Khrulev, General of the Army Branch of Military Academy
of Material and Technical Support

Summary: The article highlights word building models at the lessons of Russian as a foreign language on the material of textbooks used in Penza Artillery Engineering Institute. Word building models meaning Person, objects, abstract actions are actively used. Not enough attention is paid to modification models with evaluative diminutive suffixes.

Key words: word building, derivation, word building models, derivative, communicative competence

ФОРМЫ ОБРАЩЕНИЯ К РОДИТЕЛЯМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ ТОЛКОВАНИЕ СТУДЕНТАМ–ИНОСТРАНЦАМ

© 2018 г. *Т.В. Колюжко, Е.А. Пескова*

Пензенский государственный университет (г.Пенза)

Данная статья посвящена проблеме обучения иностранных студентов формам обращения к родителям в русском языке, а также традициям обращения к родственникам и современным тенденциям номинации и обращения.

Статья построена на анкетировании, которое провели авторы статьи среди различных категорий граждан России. При анкетировании было важным учесть половую принадлежность и возрастные группы людей, степень образования и место рождения (городской/деревенский житель). Было опрошено 150 человек, ответы которых позволили сделать вывод об активном процессе изменения типа обращения к свекру/свекрови и тестю/теще. В данной статье описывается традиционное обращение к данной категории лиц и объясняются причины изменения этих традиций.

Ключевые слова: обращение, тональность общения, коммуникативная культура, лексика родства.

В данной статье делается попытка описать традиции обращения к родственникам и выявить современные тенденции номинации и обращения к родственникам.

Статья построена на анкетировании граждан России, которое провели авторы статьи в течение 2015-2016 гг. Цель данного анкетирования заключалась в выявлении тенденций обращения к родственникам, в частности, как обращаются люди разных возрастов и разного социального уровня к своим свёкорам/свекровьям и тестям/тещам. Нами было опрошено 150 человек. Анкета была анонимной. В ней учитывались следующие параметры:

- ☐ пол,
- ☐ возраст,
- ☐ образование,
- ☐ место рождения (деревня/город).

Данные анкеты позволяют выделить следующие типы обращений:

- ☐ «мама» к свекрови/теще и «папа» к свекру/тестю на «Ты»;
- ☐ «мама» к свекрови/теще и «папа» к свекру/тестю на «Вы»;
- ☐ «мама» + имя к свекрови/теще и «папа» + имя к свекру/тестю на «Вы»;
- ☐ по Имени/Отчеству на «Вы».

Свёкор/свекровь – эти слова, имеющие значение «отец мужа» («мать мужа»), восходят к древнеиндийскому svacuras (svacrus) и имеют соответствия во многих европейских языках.

Хотим обратить внимание, как прочитывается слово свекровь в русской народной этимологии: «всех кровь», глава рода, чья кровь течет во всех потомках.

Большая часть деревенских жителей (70%), которым, как правило, за 40 лет, обращаются к родителям мужа/жены на «Ты» и называют их «папа/мама», считая это традицией русского народа, ссылаясь на свадебные обряды, при которых заставляют жениха и невесту при всех гостях назвать новых родителей «мама и папа».

25% деревенских жителей также называют родителей «мама и папа», но обращаются к ним на «Вы», объясняя это более уважительным и почтительным тоном. Мы должны отметить, что большинство людей из данной группы родились и выросли в деревне, но в зрелом возрасте живут в городе и появление в их речи обращения на «Вы» мы склонны объяснять влиянием городской культуры.

5% деревенских жителей называют родителей мужа/жены по имени/отчеству и на «Вы». Это, как правило, совсем молодая возрастная группа (20-30 лет), которая рано уехала из деревни или это люди, у которых не сложились отношения с родителями мужа/жены.

Среди городских жителей распространено (85%) обращение на «Вы» и по «имени/отчеству». Объяснения даются различные:

- родители только одни и называть чужих людей «мама/папа» не считается приемлемым;
- отношения с родственниками удалённые или напряженные.

Но некоторые городские жители, как правило мужчины, (2%) предпочитают называть своих родственников «папа/мама» и на «Вы», потому что их родственники живут в деревне и у молодоженов сложились хорошие отношения с родителями.

Прослеживается зависимость обращения у людей с высшим образованием и со средним образованием или без образования. У людей с высшим образованием проявляется тенденция (60%) обращения по «имени/отчеству» и на «Вы». Здесь сказывается влияние городской среды и классической литературы. Люди, получившие среднее образование (или без образования) показывают простую и открытую тональность общения. В результате этого в речи у них преобладает обращение на «Ты» и «папа/мама».

Возраст респондентов позволяет выделить четко 2 группы людей, у которых отличается обращение к родственникам — это молодое поколение 18-45 лет, которые предпочитают называть родственников по имени/отчеству и на «Вы» и старое поколение 45-65 лет, которые придерживаются традиционного обращения «мама/папа» и на «Ты». Люди старше 65 лет не принимали участия в анкетировании.

Небольшой процент людей называют своих родственников «мама+имя/ папа+ имя» или, следуя за своими детьми, называют их «бабушка (варианты: баба+имя, бабуля) и дедушка (варианты: деда+имя, дедуля)».

По половым признакам нами не выявлены существенные различия, что позволяет нам сделать вывод, что родственное обращение – это семейная традиция (как называет жена родителей мужа, так и муж называет родителей жены).

Мы видим следующие причины в изменении родственного обращения:

□ в начале XX века, к нему относят старое поколение, деревенское население преобладало в России (оно составляло 70 %), поэтому обращение «мама/папа» и на «Ты» считалось традиционным и было более частотным. Сейчас городское население преобладает, поэтому и среди людей складывается устойчивое мнение, что правильное обращение к свекру/свекрови и тестю/теще по «имени/отчеству»;

□ в настоящее время процент молодых людей, которые живут вместе с родителями, минимален, поэтому и контакты с родственниками не частотны и это создает дистантность и подводит к обращению на «Вы» и по «имени/отчеству»;

□ в настоящее время люди в России женятся в более зрелом возрасте (25-30 лет), и, как правило, молодожены являются единственным ребенком у своих родителей. Таким образом может появиться ревностное отношение к новым родственникам у родителей.

Проведенная нами анкета позволяет нам сделать вывод, что в современный период этикетный стиль доминирует в русском повседневном общении, большая психологическая дистанция проявляется между мужем и тестем/тещей и женой и свекром/свекровью, что находит свое отражение и в способах их номинации и обращения к ним с помощью единиц родственного кода.

В русском языке родители жены тесть и теща, родители мужа свекор и свекровь. Этимология слова «свекровь» («всех кровь» – именно так оно звучало раньше) свидетельствует об огромном значении этой женщины в роду. Именно свекрови отводилась роль объединения всех кровных родственников. Термины родства свекровь, свекор, тесть, теща являются древнерусскими словами.

Изучение культурно-национальных коннотативных отношений входит в широкий круг знаний, соотносящихся с социальной действительностью. Усвоение иностранными студентами данных социокультурных знаний – важное условие изучения и использования русского языка как способа общения.

Коннотация традиционно рассматривается как совокупность оценочного, экспрессивного, эмоционального и стилистического компонентов.

Особенно полно отображается культурно-национальная коннотация в системе терминов (номенов) родства и родственных отношений, корнями уходящих в историю народа, его быт, обычаи и традиции. Термины родства стали предметом постоянного внимания лингвистов и этнологов при проведении сравнительно-исторических исследований.

Славянские термины родства исследовали А.А. Бурячок, М.В. Гримич, В.В. Парасунько, О.Н. Трубачев, Ф.П. Филин. Однако большое количество материала осталось без внимания, что свидетельствует об актуальности исследования.

Первоначально семейные отношения строились на отношениях кровного родства. По мнению О.Н. Трубачёва, «собственно терминами кровного родства являются названия отца, матери, ребенка, сына, дочери, брата, сестры... С течением времени брачно-семейные отношения усложнялись, возникла «терминология свойственного родства, которая в общем противостоит кровному родству как родство по браку» [2, с. 88]. Так возникли номены супруг, супруга, зять, невестка, теща, тесть, свекровь, свекор и др.

Для русских всегда семья, родственные отношения считались наивысшей ценностью. Семья — это основа миропорядка, ценностный ориентир.

Система номенов (свойственного родства) включает отношения в браке между мужем, с одной стороны, женой и её родственниками, с другой стороны; между женой, с одной стороны, и мужем и его родственниками; между родителями мужа и жены и их родственниками. Эта система номенов родства отличается разнообразной коннотативной семантикой в русском языке.

Негативно-эмоциональный коннотативный оттенок значения слова свекровь не позволяет использовать это понятие при обращении к свекрови для выражения уважения и любви. Таким образом, используются другие формы слов, которые несут более позитивное коннотативное значение: свекрушенька или слово мама.

Ни в коем случае! Мама у человека бывает только одна! И нормальная свекровь это должна понимать и не обижаться: 57

Это возможно только в том случае, если невестку со свекровью связывают тёплые, душевные, искренние отношения; при условии — невестке действительно хочется называть ее так. В прочих случаях — извините, нет: 100

Если для свекрови это очень важно, то я уступлю. Я буду называть ее мамой. Мне нелегко, а ей приятно. Но если ей это не надо, то мне тем более: 21

Это обычай, традиция. Отношусь к ней нормально и сама следую ей, особо не заморачиваясь по этому поводу: 58

Иногда приходится уступать требованиям свекрови и называть ее мамой, иначе – смертельная обида. Хотя мне это неприятно: 6

Другое: 11

Традиция называть свекровь и свекра матерью и отцом пришла к нам из давних патриархальных времен. Тогда девушка, выходя замуж, навсегда покидала отчий дом и переходила в дом мужа, оставляла свой род, своих родителей и становилась принадлежностью его рода. И если ее муж был молод, то, как правило, во главе рода мужа, стояли его родители. Им подчинялся весь дом – и супруги и их и дети. Поэтому логично было, что невестка называла их отцом и матерью – ведь в этого времени молодая женщина должна была подчиняться именно этим людям. Со своими родителями могла видеться очень редко. Да и слова «отец» и «мать» несли в данном случае несколько иной смысл – они означали не столько любовь и нежность, сколько почтение и беспрекословное подчинение.

Откуда при этом мог взяться обычай тещу и тестя называть мамой и папой – не очень понятно. Однако большинство источников утверждает, что это также старинная традиция – на свадьбе невеста должна назвать родителей жениха, а он – ее родителей папой и мамой.

Эта традиция оказалась очень живучей, и вплоть до сегодняшнего дня многие свекрови (и тещи) ждут от спутника жизни своего ребенка именно такого обращения – особенно те, что чтят традиции и имеют многочисленных родственников, для которых тоже может оказаться важным, чтобы «всё было как положено».

Список литературы

1. Лингвистический энциклопедический словарь / В.Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
2. Трубачёв О.Н. История славянских терминов родства и некоторых древних терминов. М.: АН СССР, 1959. — 212 с.
3. <http://shkolazhizni.ru/culture/articles/34448/>

FORMS OF ADDRESSING PARENTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND THEIR INTERPRETATION TO FOREIGN STUDENTS

T.V. Koliuzhko, E.A. Peskova

Penza state University

This article is devoted to the problem of teaching foreign students the forms of address to parents in the Russian language, as well as the traditions of addressing relatives and modern trends of nomination and treatment. When questioning was important to consider a sex and age groups of people, extent of education and the birthplace (city / the countryman). 150 people which answers allowed to draw a conclusion on active process of change like address to the father-in-law/mother-in-law and the father-in-law/mother-in-law were interrogated. In this article the traditional appeal to this category of persons is described and the reasons of change of these traditions speak.

Key words: address, communication tonality, communicative culture, relationship lexicon.

К ВОПРОСУ О ПРОВЕДЕНИИ УЧЕБНОЙ И ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИК ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

© 2018 г. *Т.В. Колюшко, О.Е. Невокшианова*

Пензенский государственный университет (г. Пенза)

Статья посвящена описанию обязательной составляющей профессиональной подготовки иностранных бакалавров–лингвистов, учебной и производственной практикам. Данные вид работы иностранных студентов–бакалавров важен для подготовки высококвалифицированных специалистов.

Ключевые слова: практика, лингвистика, дифференцированный зачет.

В качестве обязательной составляющей профессиональной подготовки иностранных магистрантов и бакалавров–лингвистов ПГУ является прохождение учебной и производственной практик. Учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков проходит на 1 и 2 курсах, производственная практика по получению опыта профессиональной деятельности – на 3 курсе. Они позволяют закрепить полученные в процессе обучения теоретические знания, овладеть необходимыми в трудовой деятельности профессиональными умениями и навыками, а также дает шанс сделать «первый шаг» в выбранной профессии, предоставляет возможность овладеть приемами профессионального общения, коммуникативной деятельности, работе в коллективе.

На кафедре «Русский язык как иностранный» Историко-филологического факультета ПГУ готовят магистров и бакалавров по двум профилям: «Русский язык как иностранный» (45.04.01 Филология) и «Теория и практика межкультурной коммуникации» (45.03.02. Лингвистика).

Иностранные студенты–бакалавры, профиль «Теория и практика межкультурной коммуникации», проходят учебную и производственную практики на кафедре «Русский язык как иностранный» ПГУ, а также в средних общеобразовательных школах Пензы. Постоянные базы практики иностранных студентов–бакалавров: кафедра «Русский язык как иностранный» (Историко-филологический факультет ПГУ), Пензенский Колледж искусств, Областная государственная библиотека им. М.Ю. Лермонтова, гимназия №13, общеобразовательная школа №30. У кафедры заключены договоры о последующем трудоустройстве иностранных студентов ПГУ с рядом предприятий.

В период прохождения практики иностранные студенты–бакалавры знакомятся с организацией образовательной деятельности в вузе и школе, спецификой образовательно-воспитательного процесса, работы преподавателя; изучают возрастные и индивидуальные

особенности иностранных студентов–бакалавров. Практиканты знакомятся с особенностями условий работы преподавателей РКИ, присутствуют на уроках, детально анализируют посещаемые занятия.

Каждый студент за время прохождения практики выполняет индивидуальное задание, содержание которого может предусматривать выполнение совокупности конкретных работ, определяемых руководителем практики. Программа практики включает в себя обязательное выполнение каждым студентом заданий. Результаты оформляются в виде перечисления и краткого описания основных нормативных и законодательных документов и анализа, отражающего способы учета и реализации соответствующих документов. Выполненная работа должна быть использована для подготовки пакета документов и представлена руководителю практики.

Практика включает в себя два этапа: подготовительный (ознакомительный) и основной. В ознакомительный период студенты изучают литературу, раскрывающую особенности продуктов научно-исследовательской деятельности (их цели и задачи, содержание и структура); составляют развернутый конспект, в котором отражены характеристики и особенности продуктов научно-исследовательской деятельности (их цели и задачи, содержание и структура). На основном этапе практики необходимо подготовить текст устного научного выступления (доклада) на заданную или самостоятельно выбранную тему; подготовить презентацию (видеоряд, раздаточный материал) к (докладу) устному научному выступлению на заданную или самостоятельно выбранную тему; а также составить библиографический список литературы по выбранной теме научного исследования.

Дифференцированный зачет является формой отчетности производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности является. Зачет (с оценкой) по практике в форме собеседования принимает руководитель практики при предоставлении студентом отчета по практике. Результаты зачета проставляются в зачетные ведомости.

После получения программы проведения практики студент входит «в курс дела» и на производственной практике проводят собственные занятия и внеклассное мероприятие. Студенты–бакалавры учатся составлять психолого-педагогические характеристики коллектива и проводят анализ своей профессиональной деятельности. Каждый студент готовит отчет, помогающий составить полное представление о проделанной работе, а сделанные во время практики фотографии позволяют сформировать представление о том важном профессиональном опыте, которое получают будущие выпускники–лингвисты. Ведь во время практики у иностранных студентов–бакалавров формируются компетенции, необходимые для профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного, начинает склады-

ваться собственный творческий стиль педагогической работы. Все материалы практики, а также итоговый отчет предоставляются ее руководителю. На итоговой конференции отчет о проделанной работе предоставляет и защищает каждый практикант.

Студенты–бакалавры уходят на практику на 2 недели. В это время у них нет занятий в университете, и они могут полностью погрузиться в профессию. Перед практикой проводятся установочные конференции. На них ставятся цель и задачи практики, объясняется задание. Происходит распределение по базам прохождения практики. Студент-практикант обязан вести дневник практики. Его заполняет практикант в форме таблицы.

После завершения выполнения всех заданий иностранный студент-практикант создает отчет о своей работе. Руководитель дает характеристику работы практиканта и рекомендует оценку за практику. Время итоговой конференции назначает руководитель практики. Каждый практикант представляет все выполненные в ходе практики задания, свой отчет и отзыв руководителя, отвечает на опросы и замечания руководителя практики в ПГУ. Оценка, полученная за практику, выставляется в диплом выпускника.

Во время учебной и производственной практик иностранные студенты– бакалавры работают в библиотеках ПГУ, знакомятся со структурой кафедры «Русский язык как иностранный», посещают открытые занятия преподавателей кафедры, на III курсе дают свои зачетные открытые уроки в группах иностранных студентов. Вся проделанная работа фиксируется в Дневнике практиканта и оценивается руководителями практики.

Обязательная часть учебной и производственной практики иностранных студентов– бакалавров – знакомство с основными правилами оформления документации. Данный этап необходим и важен, поскольку практиканты осваивают навыки работы с документами. Эти навыки пригодятся им, как дипломированным специалистам, в трудовой деятельности.

Студенты всегда отмечают, что практика была насыщенной, интересной, наполненной не только работой в учебных классах, но и богатой культурной программой.

Студент ПГУ 3 курса Бабаназаров Сердар считает, что «практика позволила приобрести навыки практической работы на современном уровне под руководством профессорско-преподавательского коллектива кафедры. Все студенты–практиканты неоднократно отмечали высокий образовательный уровень преподавателей кафедры, их гостеприимство.

Таким образом, учебная и производственная практики иностранных студентов– бакалавров кафедры «Русский язык как иностранный» не только является промежуточным звеном между учебой и профессиональной карьерой, но и серьезным аспектом подготовки высококвалифицированных специалистов.

Список литературы

1. Колесникова, Н.И. От конспекта к диссертации [Текст]: учеб-ное пособие по развитию навыков письменной речи / Н. И. Колесникова. - 2-е изд. - М.: Флинта: Наука, 2003. - 288 с.
2. Кузнецов, И. Н. Научное исследование [Текст]: методика проведения и оформление / И. Н. Кузнецов. - 2-е изд., пере-раб. и доп. - М.: Дашков и К, 2006. - 460 с.
3. Крапивник Л.Ф. Теория и практика научно-исследовательской работы: учеб. пособие для иностр. студ. – Хабаровск: Изд-во ТОГУ, 2010. – 92 с.

TO THE ISSUE OF CONDUCTING EDUCATIONAL AND PRODUCTION PRACTICES OF FOREIGN BACHELOR STUDENTS

T.V. Koliuzhko, O.E.Nevokshanova

Penza state University

The article is devoted to the description of the mandatory component of professional training of foreign bachelors–linguists, educational and industrial practices. This type of work of foreign students–bachelors is important for the training of highly qualified specialists.

Key words: practice, linguistics, differentiated credit.

СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ РКИ

© 2018 г. *А.П. Корчагина*

Вольский военный институт материального обеспечения (г.Вольск)

Рассматриваются различные способы семантизации лексики, еще не известной обучающимся, и факторы, влияющие на выбор методических приемов при ее введении. Акцентируется внимание на возможных проблемах, возникающих при переводном способе семантизации. Анализируется лексический материал с точки зрения его усвоения с помощью наглядности, словообразовательных моделей, заимствований и др.

Ключевые слова: словарный состав, нормы употребления, лексический минимум, семантизация лексики, факторы усвоения, безэквивалентность, контекст.

Чтобы говорить на иностранном языке, понимать собеседников и читаемые тексты, необходимо знать словарный состав этого языка и нормы употребления слов. Количество слов в русском языке очень велико и разнообразно. Ученые подсчитали, что взрослый человек активно использует приблизительно десять процентов всего словарного состава его родного языка.

Лексический минимум, т.е. количество лексических единиц, которое должен освоить иностранный учащийся, изучая язык в течение шести лет, составляет примерно три тысячи слов, что позволяет понимать девяносто пять процентов читаемого текста.

Семантизация лексики – это объяснение значений новых слов, которые еще неизвестны учащимся, различными способами. А основная задача, которую необходимо решать при обучении иностранному языку, – это соответствующая семантизация лексических единиц.

Выделяют следующие способы семантизации лексики: 1) подбор синонимов, антонимов (объяснение значения нового слова через родовое слово), 2) использование контекста; 3) краткое определение или толкование; 4) изъяснение; 5) использование зрительной наглядности; 6) указание жестом или другое подобное средство; 7) перечисление; 8) подбор однокоренных слов; 9) использование перевода; 10) использование анализа этимологии слова.

Выбирая тот или иной способ введения новой лексики, необходимо помнить о различных факторах, влияющих на качество усвоения материала учащимися: во-первых, методические факторы (нужно учитывать техническую оснащенность учебного процесса, этап обучения, уровень владения языком); во-вторых, языковые факторы (характер вводимой лексики, ее абстрактность, конкретность, многозначность); в-третьих, психологические факторы (возрастные характеристики, языковые способности, психоэмоциональные особенности).

Все способы семантизации лексики условно делят на переводные и беспереvodные. У каждого из них есть положительные и отрицательные стороны. Так, например, высокоэффективность перевода при введении новой иностранной лексики, казалось бы, неоспорима, но здесь может возникнуть проблема: как правильно выбрать из многообразия близких по значению слов, которые представлены в словаре или на страницах переводчиков в интернете, широко используемых иностранными учащимися, *то самое* слово. В связи с этим данный способ семантизации необходимо сопровождать дополнительными пояснениями. Кроме того, существует проблема безэквивалентности лексики, то есть отсутствие эквивалента вводимого слова в родном языке учащегося (н-р, *колхоз, колхозник*).

При помощи средств наглядности можно дать представление об именах существительных со значением конкретности (*стол, книга, карандаш* и т.д.), имен прилагательных, которые обозначают цвет, размер, форму (*красный, большой, круглый*), некоторых наречий (*быстро, громко*), но совершенно невозможно объяснить значение абстрактной лексики. В этом случае более эффективными будут другие способы семантизации.

Значения некоторых новых слов хорошо раскрываются при помощи подбора синонимов и антонимов, тем более что в русском языке многие слова образованы в результате заимствований, и зачастую можно найти международный аналог вводимой лексической единицы (*подарок – сувенир, общение – коммуникация*). Но на начальном этапе способ подбора синонимов почти невозможен из-за ограниченного запаса слов учащихся, поэтому он более целесообразен на продвинутом этапе изучения языка.

Значительно расширить словарный запас помогает словообразовательный анализ (*читать – чтение – читатель, работать – работа, дружить – дружба*). Контекст позволяет учащемуся догадываться о содержании и смысле новых слов по его окружению (*Боб Марли – известный во всем мире певец*). Иногда невозможно обойтись без описания или толкования значения языковых единиц на русском или на родном языке учащихся, но часто это приводит к тому, что одно неизвестное слово объясняется с помощью другого неизвестного слова, а значение остается непонятым.

Выбор способа семантизации новых слов зависит от многих факторов и условий обучения, от каждого конкретного случая (активность - пассивность лексики, самостоятельность изучения слов или с преподавателем и т.д.). Но любой из этих способов, как правило, не используется в чистом виде, изолированно от других. Комбинирование различных способов позволяет дать более точное значение вводимых языковых единиц, всестороннее понимание семантики слова. Важно помнить, что семантизация лексики не может проводиться обособленно, без учета лексико-семантической и лексико-грамматической сочетаемости.

Таким образом, работа с лексикой – это система взаимосвязанных друг с другом всех аспектов языка и обслуживающих все виды речевой деятельности. Обучение лексике не может ограничиваться заучиванием наизусть новых слов. Семантизация лексики – это усвоение имеющихся между лексическими единицами в языке фонетических, грамматических, смысловых и ассоциативных связей.

Список литература:

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие. - М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.
2. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – Москва: Наука, 2012 г.
3. Слесарева И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. 2-е изд., испр. – М.: Рус.яз., 1990

**WAYS OF VOCABULARY SEMANTIZATION AT THE PREPARATORY COURSE
OF RCT**

Korchagina A. P.

Volsky military Institute of material security (Volsk)

Various ways of semantization of vocabulary, not yet known to students, and the factors influencing the choice of methodical techniques at its introduction are considered. The attention is focused on the possible problems arising in the translation method of semantization. The lexical material is analyzed from the point of view of its assimilation by means of visualization, word-formation models, borrowings, etc.

Key words: vocabulary, rules of usage, vocabulary, semantization of vocabulary, factors of absorption, non-equivalence, the context.

СПОСОБЫ И ПРИЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ РКИ

© 2018 г. *А.П.Корчагина, Е.Н.Говорова*

Вольский военный институт материального обеспечения (г.Вольск)

Рассматриваются методические приемы совершенствования техники чтения; трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся при знакомстве с новым текстом, звуко-буквенного, интонационного, культурологического восприятия, увлечение техникой чтения в ущерб объективного понимания смысла. Дается анализ различных видов чтения, используемых в зависимости от поставленной цели обучения.

Ключевые слова: техника чтения, внутренняя речь, нормативное чтение, интонационные конструкции

В методике преподавания русского языка как иностранного выделяют четыре основных вида речевой деятельности, освоение которых необходимо при изучении иностранного языка. Одним из наиболее важных видов является чтение. Приступая к обучению чтению, нужно помнить, что целью его является формирование навыков и умений, позволяющих воспринимать текст как источник информации. Это способствует знакомству иностранных учащихся с государством, культурой, достижениями носителей изучаемого ими языка. Чтение помогает формировать навыки и умения в области других видов речевой деятельности. Благополучное усвоение лексико-грамматического материала, говорение и письмо напрямую зависят от степени становления навыков чтения. При чтении про себя, как и при аудировании, осуществляется проговаривание в форме внутренней речи.

Умение читать формируется из техники чтения и понимания читаемого текста. Правильное чтение – это умение, следуя нормативному темпу, должным образом соединять буквы в сочетания – слова, соблюдая нормы (фонетические, орфоэпические, интонационные). Очень часто в самом начале обучения учащиеся увлекаются правильным чтением, стараются прочесть слово без ошибок, поставить правильно ударение, фразу сказать с нужной интонацией. Результатом такого чтения становится то, что информация остается не понятой. Задача преподавателя не только научить технике чтения, но и объективному, адекватному восприятию читаемого материала.

В начале обучения чтению необходимо сформировать технику чтения, способность устанавливать надежные звуко-буквенные и буквенно-звуковые соответствия, умение озвучивать графический текст. Чтение начинается со зрительного созерцания и распознавания графических знаков. Сложности часто возникают с буквами, имеющими одинаковое начертание, но различное звучание в русском и родном языке обучающегося (например, у англо-

говорящих учащихся возникают проблемы с буквами русского алфавита *в, р, н* и др.). После освоения алфавита следует приступать к чтению слов, словосочетаний, простых предложений и несложных текстов. В словах и текстах необходимо избегать содержания фонетически неотработанных звуков. Поэтому выработка техники чтения в самом начале обучения тесно связана с вводно-фонетическим курсом, в течение которого осознается и фиксируется прочная связь между буквой и звуком.

Любой новый текст первоначально читается преподавателем вслух, громко и четко. Это прочтение является образцом, эталоном чтения для учащихся. На первых этапах обучения в текстах не должно содержаться непонятных слов или новых грамматических форм. Когда преподаватель озвучивает текст вслух, учащиеся воспроизводят его про себя, работает внутреннее проговаривание. Только после этого текст перечитывают учащиеся.

Задав несколько несложных вопросов к тексту, преподаватель определяет насколько понятно учащимся его содержание. Очередным этапом является повторное прочтение, в процессе которого расставляются ударения в словах и паузы. Способность при чтении разделять предложения на смысловые группы и расставлять между ними паузы способствует осмысленной, правильной и выразительной декламации любого текста.

Очень важным компонентом нормативного чтения является следование нормам интонации, поэтому с самого начала нужно познакомить учащихся с основными типами интонационных конструкций, их строением и употреблением в речи.

Особое внимание при совершенствовании техники чтения следует уделить работе с трудными случаями, многосложными словами. Одним из приемов отработки правильного прочтения сложных слов является разучивание их по слогам (пре-по-да-ва-тель), учитывая редукцию безударных гласных, озвончение и оглушение согласных. Чтение сложного слова повторяется несколько раз, постепенно увеличивая темп. Эффективным средством качественного прочтения сложных слов является хоровое чтение.

Очень важным моментом при чтении является исправление ошибок. Преподаватель может исправлять ошибки во время чтения или в конце предложения или абзаца. На начальном этапе обучения наиболее целесообразно исправление ошибок сразу, иначе потом учащиеся забывают свои ошибки. Ошибка считается исправленной, если после многократного повторения учащийся правильно произносит слово, предложение, текст. Важно периодически возвращаться и читать уже изученный материал, так как это позволяет добиться автоматизации техники чтения.

В методической литературе выделяют ряд приемов, способствующих совершенствованию техники чтения:

– произнесение вслух, проговаривание частей слов, слов целиком, частей предложений и предложений целиком, повторяя за преподавателем или самостоятельно;

– чтение вслух повествовательных, вопросительных, восклицательных предложений с правильной интонацией (Учить русский язык трудно? Учить русский язык трудно. Трудно учить русский язык!);

– чтение предложений с постепенным наращиванием новых членов предложения («снежный ком»: Сестра приехала. Моя сестра приехала. Моя сестра приехала вчера. Моя сестра приехала вчера из Москвы.);

– чтение и повторение с последующим увеличением количества предложений («нанизывание бус»: Я делаю упражнение. – Я делаю упражнение. А Джон не делает упражнение. – Я делаю упражнение. А Джон не делает упражнение. Он пишет новые слова.);

– запоминание наизусть литературных произведений (стихотворений, отрывков прозы) и выразительное их чтение вслух;

– чтение вслух или про себя за определенный период времени.

Учитывая уровень восприятия, осмысления текста и получаемой из него информации, различают: просмотровое чтение (общее представление о теме и круге вопросов, содержащихся в тексте), ознакомительное (общий охват содержания), изучающее чтение (чтение про себя с полным пониманием содержания и последующим его воспроизведением).

Итогом освоения навыков техники чтения считается способность прочесть текст объемом в девятьсот знаков со скоростью триста знаков в минуту, соблюдая фонетические, орфоэпические и интонационные нормы русского языка.

Список литературы:

1. Капитонова Т.И., Москвин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006.

2. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – Москва: Наука, 2012 г.

METHODS AND TECHNIQUES FOR IMPROVING READING TECHNIQUES IN THE PREPARATORY COURSE OF THE RCT

A. P. Korchagina, E. N. Govorova

Volsky military Institute of material security (Volsk)

The article deals with the methodological techniques of improving the reading technique; the difficulties faced by students when getting acquainted with a new text, sound-letter, intonation, cultural perception, passion for reading technique to the detriment of an objective understanding of the meaning. The analysis of different types of reading used depending on the purpose of training is given.

Keywords: reading technique, inner speech, normative reading, intonation constructions

ОБРАЗ АЗЕРБАЙДЖАНА В ТВОРЧЕСТВЕ С.А. ЕСЕНИНА 1924-1925 ГГ.

© 2018 г. *М.А. Косенок*

Филиал Военной академии материально-технического
обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулева (г. Пенза)

В статье анализируется влияние Азербайджана на творчество Есенина 1924-1925 гг. и выявляется его важная роль в формировании «мифа о Персии» в цикле «Персидские мотивы». В ходе исследования произведений позднего периода, сделан вывод о том, что ключевыми образами, связанными с Азербайджаном в есенинской лирике, стали «синий цвет», «море», «индустриальная мощь», «песня» и «музыка».

Ключевые слова: Есенин, Азербайджан, «Персидские мотивы», поэт и поэзия, песня.

Зрелый период творчества Есенина 1924-1925 гг. тесно связан с темой Востока, во многом это объясняется тяготением поэта к традиции русской классической литературы. Согласно концепции известного есениноведа Н.И. Шубниковой-Гусевой [1, с. 87] поездки Есенина на Кавказ, в Азербайджан, Грузию мы можем назвать поступками-цитатами в контексте собственного мифа о поэте, творимого Есениным вслед за Пушкиным и Лермонтовым. Результатом его путешествий в Баку стал цикл «Персидские мотивы», а также ряд стихотворений, посвящённых Азербайджану, который занимал особое место в творческой биографии поэта.

Первый раз Есенин открыл для себя мир Востока, приехав в Баку вместе с другом-имажинистом Анатолием Мариенгофом и Григорием Колобовым в 1920 году [2, с. 336]. Во время этой поездки поэт закончил несколько произведений, в том числе поэму «Сорокоуст» (1920). Однако восточные мотивы еще не были слышны в имажинистский период есенинской поэзии так отчетливо, как в зрелую пору его творчества. По воспоминаниям современников уже во время первого путешествия в Баку Есенин очень полюбил Азербайджан, ощутив поэтичность его экзотической природы, старых кварталов и, конечно же, оценив теплый прием со стороны азербайджанцев. Позднее поэт говорил: «Не могу долго жить без Баку и бакинцев»[3]. Неоценимую роль во время поездок Есенина в Баку сыграл партийный деятель Петр Чагин[4, с. 71], которому поэт впоследствии посвятил цикл «Персидские мотивы», и чье имя упоминал в стихотворении «Стансы» (1925). Именно по приглашению Чагина Есенин приезжал в Азербайджан многократно в 1924-1925 годах.

Азербайджан представлен в творчестве Есенина прямо («Прощай Баку! Тебя я не увижу!» (1925), «Стансы») и опосредованно – в стихотворениях цикла «Персидские мотивы», который он завершил в Баку в 1925 году, и для которого азербайджанская экзотика стала од-

ним из главных вдохновляющих начал. Ведь по мнению многих исследователей, именно Азербайджан стал той «натурой», на основе которой поэт создавал миф о Персии[5, с. 163].

Безусловно, одним из сильнейших впечатлений для поэта стала природа Востока, которую Есенин изобразил так тонко и живописно. Например, несмотря на то, что в стихотворении «Отчего луна так светит тускло» (август 1925), написанном в Баку и упоминается Иранский город Хороссан, мы без труда можем увидеть в нем пейзажи Азербайджана, вдохновившие поэта: «Так спросил я, дорогая Лала, / У молчащих ночью кипарисов, / Но их рать ни слова не сказала, / К небу гордо головы завесив»[6, Т. 1, с. 271]. Кроме этого, поэт особо обращал внимание на звуки Востока, создавая подобные музыкальные иллюстрации: «Может, и нас отметит / Рок, что течет лавиной, / И на любовь ответит / Песнею соловьиной» [6, Т. 1, с. 273]. Необходимо сказать о том, что музыкальный образ «соловьиной песни», упомянутый Есениным в этом стихотворении, занимает особое место в традиции восточной поэзии, в которой с соловьем обычно сравнивается поэт.

Особое внимание при анализе образа Востока у Есенина необходимо уделить символике цвета. По нашему мнению, именно цвет воздуха Азербайджана мы видим в стихотворении «Голубая да весёлая страна...», опубликованном в газете в №179 газеты «Бакинский рабочий», от 10 августа 1925 года. Эпитет «голубой» подобран Есениным неслучайно, так как это соответствует суфийской традиции, в которой «Звук воздуха колеблющийся, а цвет голубой»[7, с. 22-23]. В отношении «звукового» пейзажа примечательно стихотворение «Море голосов воробьиных» (1925). По воспоминаниям жены поэта С.А. Толстой-Есениной, оно было написано в 1925 году, когда Есенин жил на даче П.И. Чагина около Баку в поселке Мардакян: «Окно из комнаты Есенина выходило в сад, и часто на рассвете его будили голоса птиц»[8, с. 261]. В этом стихотворении отражается свойственное для есенинской поэзии сочетание музыки природы и звучания восточного музыкального инструмента – флейты: «Море голосов воробьиных. / Близко, а, может, гдей-то/ Плачет веселая флейта. /В тихом вечернем гуде» [6, Т. 4, с. 229]. Таким образом, в «Персидских мотивах» на основе впечатлений, полученных в Азербайджане поэт формирует свой собственный миф о «Голубой да веселой стране», наполненный яркими звуковыми и зрительными образами.

Однако не только пейзажи Азербайджана стали источником вдохновения поэта. Есенин чутко воспринял и культуру Востока, проявлял большой интерес к поэзии, посещал в Баку заседания литературного кружка при газете «Бакинский рабочий», а также меджлисы – творческие поединки певцов и музыкантов. Он слушал исполнение песен под аккомпанемент народных инструментов, старался понять смысл газелей азербайджанских поэтов. Можем предположить, что песенность, характерная для всего творчества Есенина, проявилось особенно ярко в стихотворениях на восточную тему, в том числе под влиянием услышанных им

народных музыкальных мотивов и пения в сопровождении игры на тари[9, с. 536]. В подтверждение этому рассмотрим песенное начало «Баллады о 26»: «Пой песню, поэт, / Пой. / Ситец неба такой / Голубой. / Море тоже рокошет/ Песнь. / Их было /26. / 26 их было, / 26» [6, Т.2, с. 114]. Согласно воспоминаниям П.И. Чагина баллада была создана в Баку в 1918 году за одну ночь накануне 6-летия гибели 26-ти бакинских комиссаров: «Все помнят, конечно, / Тот, /18-ый, несчастный / Год. / Тогда буржуа / Всех стран / Обстреливали / Азербайджан» [6, Т.2, с. 115]. Исторические события описываются Есениным на фоне моря, ставшего свидетелем трагедии и хранящего память о ней: «Ночь, как дыню, / Катит луну. / Море в берег / Струит волну» [6, Т.2, с. 115]. Так, сплетая лирический сюжет с изображением морской стихии, Есенин смог отразить одну из самых трагичных страниц истории Азербайджана.

Тонкие, романтические и легкие, словно запах шафрана, стихотворения «Персидских мотивов» о любви, природе, поэтическом творчестве резко диссонируют с индустриальным пейзажем Азербайджана, его исполинскими нефтяными вышками, которые произвели большое впечатление на поэта[5, с. 162]. Так в «Стансах» Есенин продолжает рассматривать тему укрощения природы человеком, начатую в «Сорокоусте», однако теперь он выступает сторонником прогресса и утверждает верховенство рукотворного над природным: «Но я готов поклясться / Чистым сердцем, / Что фонари / Прекрасней звезд в Баку»[6, Т.2, с. 137]. Объяснить такую перемену можно тем, что советская власть требует от поэта выполнения иных творческих задач: «Довольно с нас мистических туманов, / Воспой, поэт, / Что крепче и живей» [6, Т.2, с. 137]. Поэт, писавший в поэме «Русь советская»: «Отдам всю душу октябрю и маю, / Но только лиры милой не отдам» »[6, Т.2, с. 97], принимает этот вызов и декларирует: «Я полон дум об индустрийной мощи,/ Я слышу голос человеческих сил. / Довольно с нас / Небесных всех светил -/Нам на земле/Устроить это проще» [6, Т.2, с. 137]. Такая мысль о создании рая на земле и всемогущества человека, перекликается с революционным пафосом библейских поэм 1917-1918 годов. Однако индустриальный пейзаж Азербайджана Есенин все же видит образно, как истинный поэт: «Нефть на воде, / Как одеяло перса, / И вечер по небу / Рассыпал звездный куль» [6, Т.2, с. 137]. Так Есенин затрагивает тему предназначения поэта и поэзии и утверждает новую цель творчества – воспеть прогресс, который для него уже не является аналогом апокалипсиса.

Завершить анализ азербайджанской темы в творчестве Есенина нам кажется логичным стихотворением «Прощай Баку! Тебя я не увижу...», подводящим итог пребыванию поэта в этой стране: «Прощай, Баку! Тебя я не увижу. / Теперь в душе печаль, теперь в душе испуг. / И сердце под рукой теперь больней и ближе, / И чувствую сильнее простое слово: друг» [6, Т.1, с. 223]. В этих строках ощущается обреченность и предчувствие скорой гибели, столь характерное для позднего периода творчества Есенина. В них видна та прочная связь, кото-

рая соединила «Рязанского Леля» – Есенина с Баку и Азербайджаном. В этом стихотворении мы видим ключевые образы, ставшие одновременно и своеобразным поэтическим кодом Азербайджана, и главными компонентами мифа о Персии в поэзии Есенина, это синий цвет («синь»), море («волны Каспия»), музыка («песня простая»), цветок («роза»).

Для двух последних лет жизни Есенина Азербайджан и, в частности, город Баку стал одним из главных мест. Природа, культура и история этой страны нашла глубокий отклик в есенинском творчестве 1924-1925 гг. Здесь он творил собственный «миф о Персии», отраженный в «Персидских мотивах», создал ряд произведений, посвященных прошлому и настоящему Азербайджана. На наш взгляд, анализ творчества Сергея Есенина в аспекте темы Азербайджана имеет дальнейшие перспективы в контексте влияния и взаимовлияния культур.

Список литературы:

1. Шубникова-Гусева Н.И. Объединяет звуком русской песни: Есенин и мировая литература. М.: ИМЛИ РАН. 2012.
2. Летопись жизни и творчества С. А. Есенина: В 5 томах / РАН; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. — М.: ИМЛИ РАН, 2003. — Т.1.
3. Мустафаев Л. «Азербайджан в жизни С.А. Есенина», 2017 [Электронный ресурс] URL: <http://ru.echo.az/?p=64164>. (Дата обращения 28.04.2018)
4. Воронский А. К. Памяти Есенина // С. А. Есенин в воспоминаниях современников: В 2-х т. / Вступ. ст., сост. и коммент А. Козловского. — М.: Худож. лит., 1986. — Т. 2.
5. Чагин П. И. Сергей Есенин в Баку // С. А. Есенин в воспоминаниях современников: В 2-х т. / Вступ. ст., сост. и коммент А. Козловского. — М.: Худож. лит., 1986. — Т. 2. — С. 160—164. — (Лит. мемуары).
6. Есенин С. А. Полное собрание сочинений: в 7 т (9 кн.); [Гл. ред. Ю. Л. Прокушев]. М.: «Наука» – «Голос», 1995–2002.
7. Манько Л. И. Звук, цвет, слово как проявление музыкально эстетического в суфизме. Вестник Оренбургского государственного университета, 2009. № 11. С. 139-145.
8. Толстая-Есенина С. А. Отдельные записи // С. А. Есенин в воспоминаниях современников: В 2-х т. / Вступ. ст., сост. и коммент А. Козловского. — М.: Худож. лит., 1986. — Т. 2. — С. 258—263. — (Лит. мемуары).
9. Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г. В. Келдыш. М.: Советская энциклопедия, 1990.

THE IMAGE OF AZERBAIDZHAN IN SERGEI YESENIN'S WORKS OF 1924-1925

M.A.Kosenok

A.V.Khrulev, General of the Army Branch of Military Academy
of Material and Technical Support

The article considers the influence of Azerbaidzhan on Sergei Yesenin's works of 1924-1925 and reveals the important role of the country in the creation of Myth of Persia in the poet's Persion Motifs collection. In the course of analysing Yesenin's late works, the conclusion was drawn that the key images related to Azerbaidzhan in the poet's lyrisc were 'sea', 'blue colour', 'song and music', and 'industrial power'.

Keywords: Yesenin, Azerbaidzhan, Persion Motifs, poet and poetry, song.

ЗНАЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

© 2018 г. *Н.В. Мещерякова*

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения
имени генерала армии А.В.Хрулева (г. Пенза)

В данной статье рассматривается взаимозависимость межкультурной коммуникации и обучения иностранным языкам. Основная задача преподавания иностранных языков — это обучение языку как естественному и необходимому средству общения. Иностранные языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Ключевые слова: иностранные языки, межкультурная коммуникация, культура народов, средство общения

Взаимосвязь и взаимозависимость межкультурной коммуникации и обучения иностранным языкам является, как известно, необходимым условием качественного преподавания, поскольку каждое занятие по иностранному языку — это перекресток культур, иными словами, практика межкультурной коммуникации. Каждое иностранное слово отображает иностранную культуру и иностранный мир, так как за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

Преподавание иностранных языков в России переживает сегодня, как и все остальные сферы социальной жизни, безусловно, самый сложный период коренной перестройки, переоценки ценностей, пересмотра методов, целей, материалов и т.п.

Новое время, новые условия потребовали немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков. Эти новые условия — «открытие» России, ее стремительное вхождение в мировое сообщество, безумные скачки политики, экономики, культуры, идеологии, смешение и перемещение народов и языков, изменение отношений между русскими и иностранцами, абсолютно новые цели общения. Все это не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания иностранных языков [1, с.102].

Основная задача преподавания иностранных языков в нашей стране сегодня — это обучение языку как естественному и необходимому средству общения.

Как правило, стандартное преподавание иностранных языков обычно ограничивалось в российском образовании чтением текстов. При этом если филологические факультеты высшей школы читали и анализировали художественную литературу, обучение других специальностей велось на основе чтения профессиональных текстов, лексика которых соответствовала

будущей специализации, а развитие навыков разговорной речи сводилось к созданию бытовых ситуаций на повседневные темы: в поездке, в кафе, в магазине и т.п.

Таким образом, из четырех навыков владения языком (чтение, письмо, говорение, аудирование) реализовывалась в основном информативная функция, функция сообщения, причем основанная на визуальном восприятии лексического материала, что ограничивало коммуникативные возможности языка пассивным пониманием на основе узнавания лексики чужих текстов вместо создания собственной речи.

В высшей школе на сегодняшний день обучение иностранному языку как средству обмена информацией и общения между специалистами различных стран в свете возрастания научно-технических средств связи – необходимое условие подготовки широко образованного специалиста, имеющего фундаментальное и разностороннее образование. Соответственно уровень владения иностранным языком для специалиста такого рода должен быть достаточно высоким, поскольку иностранный язык для него не только часть культуры и средство разного рода общения, но и орудие производства.

Язык не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни. Поскольку в основе языковых структур лежат социокультурные структуры, то для активного использования языка как средства общения необходимо как можно глубже знать мир изучаемого языка [2, с. 211]. Не зная мир изучаемого языка, невозможно освоить язык как средство общения, он может быть освоен лишь как способ хранения и передачи информации, как «мертвый» язык, лишенный живительной почвы – культуры носителя. Этим, кстати, объясняются и неудачи с искусственными языками, так и не получившими широкого распространения и обреченными на умирание. Именно поэтому изучение иностранного языка предполагает усвоение не только плана выражения некоторого языкового явления, но и плана его содержания, т. е. выработку в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не имеющих аналогов ни в их родной культуре, ни в их родном языке. Для этого в преподавание языка необходимо включать элементы страноведения – это создает синтетический вид преподавательской работы, названный лингвострановедческим преподаванием. Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с жизнью, активно использовать иностранные языки в живых, естественных ситуациях. Это могут быть научные дискуссии на языке с привлечением иностранных специалистов и без него, реферирование и обсуждение иностранной научной литературы, чтение отдельных курсов на иностранных языках, участие студентов в международных конференциях, работа переводчиком, которая как раз и заключается в общении, контакте, способности понять и передать информацию [3, с.47].

Следовательно, усиленное развитие коммуникативных способностей обучающихся — главная, перспективная, при этом трудоемкая задача преподавателя иностранных языков. Чтобы качественно решить ее, целесообразно использовать методы преподавания, с помощью которых происходит целенаправленное развитие всех видов владения языком, и такие учебные материалы, которые могут обучить людей эффективному общению.

Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что иностранные языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур недостаточно преодоления языкового барьера, необходимо еще преодолеть культурный барьер.

Итак, необходимость обучения людей непосредственному общению, а не только пониманию иностранной речи, — довольно трудная задача, осложненная неизбежным условием знания также культуры общения, правил этикета и невербальных форм выражения.

Кроме того, сам носитель национального языка и культуры обладает специфическими особенностями, поэтому в межкультурном общении необходимо учитывать специфику национального характера, мышления и эмоционального склада. Соответственно только при четком понимании социокультурного фактора может быть достигнуто качественное повышение уровня обучения коммуникации, общению между людьми разных национальностей.

Таким образом, только при условии более детального и внимательного изучения мира носителей языка, их культуры, национального характера, образа жизни, менталитета, возможно реальное речепроизводство на языке изучаемой страны, поскольку в основе большинства языковых конструкций лежат социокультурные структуры.

Для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения, необходимо помимо знания правил грамматики и значения слов как можно подробнее познакомиться с миром изучаемого языка. Изучение мира носителей языка направлено на то, чтобы помочь понять особенности речеупотребления, дополнительные смысловые нагрузки, политические, культурные, исторические и тому подобные коннотации единиц языка и речи. Особое внимание уделяется реалиям, поскольку глубокое знание реалий необходимо для правильного понимания явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народов, говорящих на данном языке.

Итак, в языковых явлениях отражаются факты общественной жизни данного говорящего коллектива. Задачи обучения иностранному языку как средству общения неразрывно сливаются с задачами изучения общественной и культурной жизни стран и народов, говорящих на этом языке.

Список литературы

1. С. Г. Тер-Минасова Язык и межкультурная коммуникация. - Слово / Slovo Москва, 2000.
2. Сепир Э. Язык. Введение в изучение речи // Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993.
3. Сайтимова Т. Н. Роль межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранных языков на современном этапе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № S8. – С. 46–50.

THE VALUE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

N. V. Meshcheryakova

A.V.Khrulev, General of the Army Branch of Military Academy
of Material and Technical Support

The article deals with the interdependence of intercultural communication and foreign language learning. The main task of teaching foreign languages is to teach the language as a natural and necessary means of communication. Foreign languages should be studied in indissoluble unity with the world and culture of the people speaking these languages.

Key words: foreign languages, intercultural communication, culture of peoples, means of communication

ИЗ ПРАКТИКИ ПОДАЧИ МАТЕРИАЛА ПО ТЕМЕ «ЯЗЫК ПУБЛИЦИСТИКИ» НА ЗАНЯТИИ ПО РКИ

© 2018 г. *Ф.М. Монгина*

Филиал ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» в г. Калининграде

Описывается практическое занятие РКИ по обучению профессиональному и деловому общению, изложению своего мнения при ведении профессионального общения на русском языке. Представлен комплекс упражнений для формирования владений навыками построения текстов на русском языке для достижения коммуникативных и прагматических целей высказывания.

Ключевые слова: позитивный образ страны, активизация речемыслительной деятельности, развитие дискуссионных навыков.

Тема «Язык публицистики» входит в двухчасовое практическое занятие в третьем семестре и относится к разделу 2 «Функциональная стилистика».

Настоящее практическое занятие согласно рабочей программе дисциплины направлено на формирование компетенции ВПК.ОК-11 (способность осуществлять профессиональное и деловое общение на русском языке в виде чтения и понимания текстов по специальности, изложения своего мнения на русском языке в монологическом и диалогическом общении, а также понимания на слух и передачи сведений и содержания военных документов или материалов по специальности в обычных условиях и при ведении профессионального общения на русском языке). В частности, на данном этапе происходит формирование следующих владений:

- необходимым уровнем (не менее 3000 слов) лексико-фразеологических единиц и военно-технических терминов общеразговорной и профессионально ориентированной лексики русского языка;
- навыками ознакомительного, просмотрового, изучающего и комбинированных видов чтения текстов профессионально ориентированного характера;
- навыками построения текстов на русском языке для достижения коммуникативных и прагматических целей высказывания.

Время, отводимое на определенные этапы представления и закрепления материала, может варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся, их специальности, уровня владения русским языком и творческой инициативы преподавателя.

При разработке данного практического занятия учитывались основные принципы современного обучения: коммуникативная, практическая направленность, функциональный подход, индивидуальный подход в обучении, интеграция всех видов речевой деятельности.

Важным является также достижение воспитательной цели: формирование позитивного образа Российской Федерации в целом, Российских Вооруженных Сил и Военно-морского флота в частности.

Предлагаемое занятие содержит систему заданий, развивающих речевые способности обучающихся, нацеленные на умение обрабатывать, критически оценивать, уточнять и корректировать полученную информацию, записывать результат обработки информации, формулировать на его основе собственные монологические высказывания в письменном и устном виде.

Особенностью занятия является активная работа с медиаматериалом, поскольку язык публицистики наиболее регулярно реализуется в креолизованных текстах, сопровождаемых информацией, получаемой по зрительным и слуховым рецептивным каналам.

На занятии рекомендуется использовать когнитивный, поисковый, проблемный методы.

Занятие начинается с организационных моментов: рапорта дежурного, приветствия, организации рабочего места, объявления темы и постановки учебных задач. Информирование в данном случае может быть непосредственно нацелено на решение учебных и воспитательных задач. Поэтому элемент информирования целесообразно включить в занятие и в том случае, когда согласно расписанию оно не планируется.

1. Информирование. Работа с новостными сообщениями.

По возможности рекомендуется подготовить новостной видеоматериал следующей тематики:

- дипломатические события (встречи, переговоры, визиты, саммиты и т.д.);
- новости науки, техники, в том числе агропромышленного комплекса, военно-промышленного комплекса;
- необычные интересные факты (погодные, научные, культурные, международные и т.д.)

Работу с данным видеоматериалом рекомендуется провести в два этапа. На первом этапе обучающимся предлагается оценить полученную информацию с содержательной точки зрения. Возможны следующие упражнения:

- нахождение и устранение неточностей в представленном текстовом материале посредством сравнения его с видеоматериалом;
- составление информационных сообщений из элементов (где, когда, что произошло, кто что сделал и т.д.). Работа может производиться как с опорой на видеоматериал, так и без нее.
- восстановление информации по ключевым словам.

На втором этапе проанализированные сообщения оцениваются со стилистической точки зрения. Преподаватель предлагает частично заполненную таблицу по лексике одного из новостных медиатекстов.

Глава государства	Мощность	Уникальный
Президент	Эффективность	Беспрецедентный
Прибыл	Дальность	Суперсовременный
Ознакомился	Энергоемкость	Перспективный
		Непобедимый

Задачей обучающихся является анализ содержания таблицы, самостоятельное выявление критерия заполнения, а также дополнение примерами из текста в соответствии с найденным критерием (лексика, характерная для публицистического стиля, научного стиля, оценочная эмоциональная лексика)

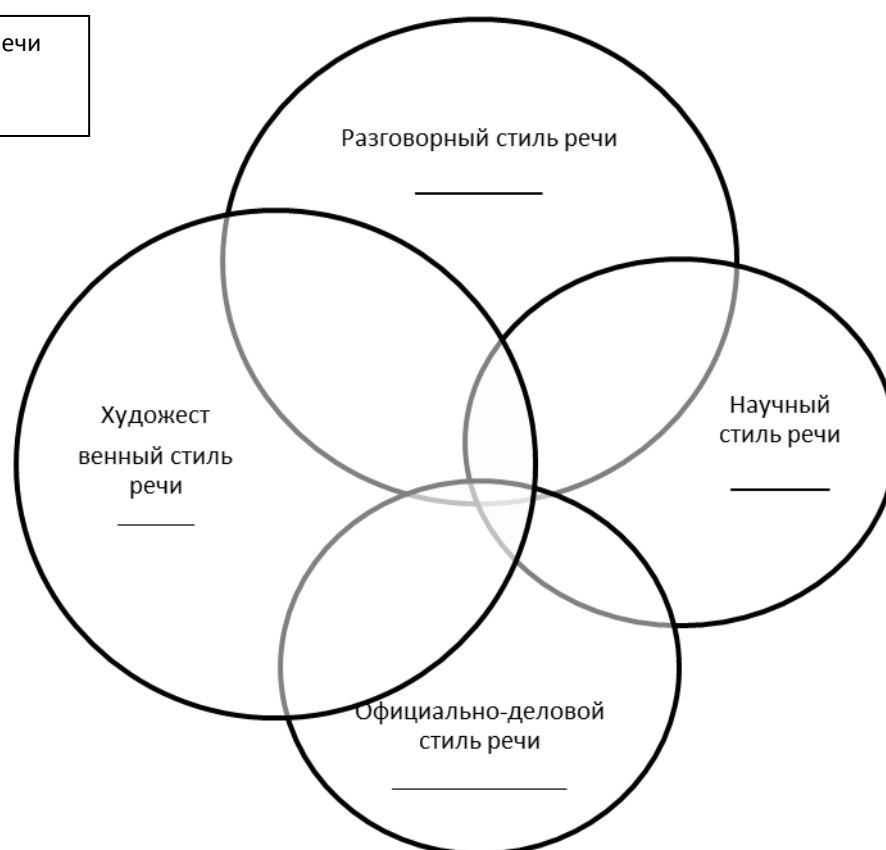
В результате делается вывод о синтетичности публицистического стиля речи: в нем используется как специальная публицистическая лексика, актуальная, связанная с обществом, страной, государством; научная лексика, а также эмоциональная лексика для выражения отношения автора к сообщению.

2. Специфика и функции публицистического стиля речи

На данном этапе закрепляется сформированное в начале занятия представление о специфике, назначении и лексическом составе текстов публицистического стиля речи.

С этой целью можно рассмотреть и проанализировать схему, отражающую синтетическую природу текстов публицистического стиля речи и на ее основе сформулировать монологическое высказывание.

Публицистический стиль речи



Анализ данной схемы проходит в процессе выполнения следующих заданий:

1. Дополните схему, указав признаки каждого стиля речи, важные для СМИ. Используйте слова для справки.

Скорость, простота, эффектность (= красота, яркость), интерес, привлечение внимания, точность, логичность, обобщенность, употребление большого количества терминов.

2. Как вы думаете, что обозначает разный размер окружностей в данной схеме? Черты каких стилей и в какой степени сочетает в себе язык публицистики?

3. Жанры публицистики

Поскольку обучающиеся в той или иной мере знакомы с различными жанрами текстов СМИ, нет необходимости во введении большого количества теоретического материала по данному вопросу. Можно ограничиться заданием, направленным на уточнение и обобщение определений наиболее популярных жанров текстов публицистического стиля речи.

В качестве такого задания можно рекомендовать заполнение следующей таблицы с использованием слов для справки:

	краткое сообщение о важном событии.
	справочный текст с полезной, интересной информацией.
	подробный рассказ о важном событии в настоящем времени.
	разговор журналиста с интересным человеком.

Слова для справки: репортаж, статья, новость, интервью.

Далее целесообразно выполнить упражнение на определение жанра текста.

Прочитайте тексты, определите их жанры. Аргументируйте свой ответ.

1. В России прошли антитеррористические учения. Были отработаны разведка, совместные боевые действия всех вооруженных сил. Международные эксперты высоко оценили уровень подготовки российских военнослужащих.

2. У ноября плохая репутация: погода плохая, дни становятся всё короче, всё время темно. Наверное, есть очень мало людей, которые назвали бы ноябрь умеренных широт своим любимым месяцем. Как пережить этот тёмный и неприятный месяц? Немного медицины и поэзии всем нам в помощь.

3. Мы с вами находимся на новом стадионе Арена Калининград, построенном специально к ЧМ–2018. Прямо сейчас на поле выходят игроки. Нет, это ещё не Чемпионат мира, это молодые команды федерального университета и военно-морского института проверяют стадион на прочность. Игра обещает быть интересной! Сегодня впервые покажет себя новый игрок из Африки. Вот он бежит, его номер 17.

4. Министр обороны России Сергей Шойгу уже принял немало решений, которые призваны значительно изменить жизнь армии. Какие идеи он вкладывает в свои приказы, директивы и распоряжения? Об этом и многом другом его спрашивал военный обозреватель Виктор Баранец.

– Сергей Кужугетович, какое ваше решение является самым важным?

– В обеспечении безопасности государства второстепенных вопросов нет. Любые решения должны быть направлены на укрепление обороноспособности страны.

– Это правда, что скоро появится новая военная форма?

– Да, форма уже готова. Разработана удобная, приспособленная к климатическим особенностям нашей страны, полевая форма одежды. Этот комплект обмундирования прошёл все необходимые испытания – в разных климатических условиях и в различных воинских частях (мотострелковых бригадах, частях ВДВ, морской пехоте, подразделениях специального назначения).

– Многие считают, что военные не должны обращать внимание на неудобства.

А как Вы думаете?

– Считаю, что трудности военной службы необходимо испытывать на полигонах, а не в казармах. Вот, например, приборка. Бойцу необходимо самому убирать своё место в казарме, но средства для уборки должны быть современные. Я хочу, чтобы люди служили в достойных условиях.

– Что Вы думаете о воспитателях в армии?

– Я не представляю армии без офицеров-воспитателей. Однако принципиально важно готовить настоящих воспитателей. Это должен быть профессионал. Он обязан знать, как живёт солдат, чем живёт, кто из личного состава курит, кто пьёт, какая у ребят дома обстановка. Он должен уметь работать с душой солдата...

В связи с актуальностью темы, большим воспитательным значением и значительной концентрацией профессиональной лексики целесообразно уделить последнему тексту дополнительное внимание.

1. Лексика для анализа:

Укрепление чего? здоровья, обороноспособности

Второстепенный вопрос ≠ _____?

Приспосабливать / приспособить что? к чему?

Приспособленный (ая, ое, ые)

Приспособленный к трудным условиям

Климатический (ая, ое, ие)

Климатические особенности, условия

офисный (ая, ое, ые)	форма, работа
полевой (ая, ое, ые)	

Мотострелковые бригады

Части ВДВ

Морская пехота

Подразделения специального назначения

Приборка

Служить в каких условиях?

Служить в трудных условиях

Служить в достойных условиях

Воспитатель, и (м.р.)

Профессионал, ы

2. Вопросы для рассуждения:

– Как вы понимаете разницу в значениях вопросов: Как живёт человек? Чем живёт человек?

– Что мы имеем в виду, когда говорим «Этот человек – настоящий профессионал»? «Офицер должен быть в первую очередь профессионалом».

– Что значит «работать с душой солдата»? Представьте, что вы начальник подразделения. Как вы будете работать с подчинёнными?

После работы с текстами публицистического стиля речи рекомендуется обобщить сделанные наблюдения.

4. Обобщение. Подведение итогов

В конце занятия целесообразно предложить обучающимся вопросы, направленные на активизацию речемыслительной деятельности, развитие дискуссионных навыков, развитие диалогической и монологической речи.

Вопросы для подведения итогов:

1. Как вы думаете, о чём могут писать военные корреспонденты в мирное и военное время? Какие слова они используют?
2. Почему военные корреспонденты во время войн часто получают боевые награды?
3. С каких мест могут вести репортаж военные корреспонденты? У кого они обычно берут интервью?
4. Какой должна быть речь военного корреспондента?
5. Вы хотели бы стать военным корреспондентом?
6. Как вы думаете, военный корреспондент в первую очередь журналист или офицер?

Задание для самостоятельной работы:

1. Письменно ответить на 2 вопроса для подведения итогов, обсужденных на занятии.

Назвать любимые журналы или газеты (на русском и родном языках), описать и представить их (внешний вид, темы, периодичность, особенности).

FROM THE PRACTICE OF SUBMISSION OF THE MATERIAL ON THE THEME "PUBLICISM LANGUAGE" AT THE ACTIVITIES OF THE RKI

F.M.Mongina

Military Science and Training Center branch of the Navy "Naval Academy" in Kaliningrad

The practical lesson of the RCT on teaching professional and business communication, and expressing one's opinion while conducting professional communication in Russian is described. A set of exercises for the formation of possessions in the skills of constructing texts in Russian is presented to achieve the communicative and pragmatic goals of the utterance.

Key words: positive image of the country, activation of speech activity, development of discussion skills.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

© 2018 г. *С.Н. Морозова*

Филиал Военной академии материально-технического
обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва (г.Пенза)

Общественно-исторические, социально-культурные процессы, происходящие в современном мире, оказывают существенное влияние на гуманитарную сферу деятельности человека. Эти процессы, являясь основой и главными критериями для формирования межкультурной коммуникации, оказывают воздействие на процесс изучения иностранных языков. В настоящее время, по мнению методистов, у обучающихся очень часто преобладают прагматические мотивы изучения иностранного языка, предполагающие его использование в качестве средства достижения поставленных целей в процессе коммуникации.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход, мотивация, лингвострановедение, межкультурная коммуникация, этноцентризм, культурная вариативность.

Тема определения мотивации при изучении иностранного языка вызывает большой интерес у исследователей, так как грамотный подход к этому вопросу позволяет улучшить не только процесс преподавания, но и способствует качественному восприятию лингвистического материала носителями других языковых сред. До сих пор вызывает вопросы проблема влияния культурологического подхода на формирование мотиваций при изучении иностранного языка.

Важность представленного вопроса определяется тем, что влияние лингвокультурологического аспекта на выбор типа мотивов способствует формированию патриотического духа, так как чаще всего в процессе освоения иностранного языка параллельно с образом страны изучаемого языка характеризуется и культура родной страны.

Большое количество трудов, посвященных вопросам преподавания иностранного языка, включает исследование этого вопроса. К их числу можно отнести труды Л.В. Бобковой, Н.Г. Карапетян, А.А. Миролубова, А.И. Якимовича. В работах этих авторов рассмотрены отдельные аспекты формирования мотивации.

Основным условием успешного овладения иностранным языком является наличие сильной мотивации. Причем многие исследователи указывают на зависимость эффективности обучения от личной заинтересованности, направленной на решение каких-либо вопросов, касающихся бытовой сферы. Поэтому если цель задается извне, а мотива не возникает, то не будет и эффективности от такого обучения. В таких условиях вместо обучающегося-субъекта появляется обучающийся-объект, который подвергается обучению.

Предлагаемые для анализа внешняя и внутренняя типы мотиваций имеют разные критерии их определения и обозначения, обусловленные определенными признаками. Например, для внешней мотивации характерна зависимость от окружающей среды, а именно: преподавателей, группы, в которой проходит обучение, родителей, окружения. Большую значимость и эффективность имеет мотивация, предполагающая значимость изучаемой информации о стране, культуре, традициях, истории, образа страны изучаемого языка для обучающегося. Именно она является основой культурологического подхода к изучению иностранного языка.

Культурологический подход предполагает наличие у обучающихся определенных видов мотивов. Наиболее обстоятельно их характеризует классификация, представленная В.А. Молчановским и Л.Ю. Шепелевичем: 1) нежелательный, но лежащий в основе первоначальных этапов овладения иностранным языком, – мотив принуждения и обязательности (надо сдавать экзамен или в вузе изучается только русский язык); 2) коммуникативный мотив – общение с русскими друзьями или использование русского языка в семье; 3) эмоционально-эстетические мотивы предполагают объяснение цели изучения русского языка в следующих формулировках: «люблю Россию», «красивый язык»; 4) прагматические мотивы связаны с желанием получить хорошую работу в России; 5) дидактические мотивы связаны со стремлением проявлять активность, рассуждать, то есть увлекает сам процесс обучения, а не только результаты; 6) познавательные мотивы связаны с содержанием учения: новые факты, знания, способы действий, проникновение в суть явлений и т. д. Основным фактором, способствующим повышению интереса к изучаемому языку является так называемый «провоцирующий интерес».

Этот фактор непостоянен и может меняться в зависимости от конкретного внутреннего или внешнего мотива. Также возможна ситуация, когда обучающиеся могут руководствоваться несколькими мотивами. В таком случае можно говорить о мотивационной системе, которая включает потребности, мотивы, цели и мотивирующие факторы в самом учебном процессе, а также элементы, которые не входят в учебный процесс, но могут выполнять те же функции, что и названные объекты.

Одним из основных факторов, играющих важную роль в усилении мотивации при изучении иностранного языка, является образ страны изучаемого языка, симпатия или антипатия к данной стране.

Определяющее значение этого критерия при выборе языка обуславливается тем, что распространенные в настоящее время в общественном сознании неадекватные представления об экономическом, политическом и культурном значении страны играют негативную роль при совершении выбора в пользу изучения того или иного языка.

Необходимо отметить взаимосвязь мотивов с окружающей социальной средой, которая позитивно или негативно влияет на их возникновение и формирование. Изменение социальной среды меняет мотивы выбора иностранного языка и его изучения. Происходящие в России положительные изменения, касающиеся экономики, культуры, межнациональных отношений, предоставляют большие возможности для общения и изучения языка. Данная динамика способствует тому, что преобладают эстетические и эмоциональные мотивы, связанные с культурными и духовными ценностями страны изучаемого языка. Преобладание этих мотивов подтверждается предположением Ё. Накамура, что: «стремление знать русский язык... всегда прямо пропорционально тому месту, которое занимают в мире российская наука, культура и политика» [1, с. 114].

В связи с этим спрос на русский язык зависит от каждого мелкого события, происходящего на родине этого языка и преподаватели в данном случае будут: посредниками русского образа жизни и толкователями русской картины мира.

Представляется важным определить подчиненность возрастания интереса к изучению русского языка и, наоборот, его ослабление в зависимости от социально-политических событий, происходящих в стране и образа самой страны.

Проведенные С.С. Хачатуровой исследования показали, что: «интерес к изучению русского языка в Западной Европе падает примерно на 10% в год» [2]. Основными факторами, влияющими на динамику этого процесса, является падение популярности России в области политики и экономики, а также пропагандистские антироссийские акции зарубежных СМИ, воздействующих на умонастроение своих граждан.

Являясь важным мотивационным фактором, образ страны изучаемого языка предполагает наличие знаний и представлений о стране, – политических, социально-экономических, исторических, а также знаний и представлений о культуре, бытовой жизни, характере жителей страны. Традиционные источники формирования представления о стране изучаемого языка – СМИ, русская культура, общение с русскими, не исключают важности представления информации в процессе обучения, которое и определяет культурологический подход к преподаванию русского языка. В частности, И.О. Прохорова отмечает: «усвоение культурологического содержания с активизацией языковых средств на этом материале, т.е. соизучение языка и культуры, повышает уровень владения общим владением языком» [3, с. 41].

Значимым мотивом при изучении русского языка может стать тот факт, что он является проводником новой мысли и культуры. Поэтому при желании узнать эту культуру у обучающихся появляется стимул для изучения языка-носителя этой культуры. Интерес к русской культуре, в частности, её общечеловеческой ценности имеет непреходящее значение для возникновения мотивации при изучении русского языка.

При обращении к русской культуре реализуется принцип новизны, признаваемый методистами одним из основных мотивационных факторов. Обучающийся, осваивая новый язык, не только получает новые знания, но и получает прямой доступ к культурным ценностям страны изучаемого языка. Поданный материал подается как факт культуры другого народа. В этом случае реализуется важный мотивогенный принцип – принцип новизны, который, основываясь на способах подачи материала, соответствующей технологии работы, имеющей познавательный, развивающий и воспитательный характер, служит важным мотивом поддержания личного интереса обучающегося.

Исследователь Н.А. Годунова предполагает, что опора на лингвострановедческий материал способствует реализации еще одного методологического принципа – ситуативности, опирающейся на культурологический подход. По ее словам: «Лингвострановедческий материал приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту обучающихся, позволяет им оперировать в беседе теми фактами и сведениями, с которыми они встречаются в повседневной жизни» [4, с. 47].

Важной целью обучения становится воспитание вторичной языковой личности, которое формируется в рамках принятого в методике преподавания иностранных языков лингвокультурологического подхода. Процесс формирования такой личности основывается не только на овладении обучающимися русским языком, но и на умении использовать его в общении, способности построить в своем сознании картины мира, свойственной носителю русского языка.

Необходимость и возможность формирования черт вторичной языковой личности в процессе обучения русскому языку и русской культуре должны быть заложены в самой системе обучения иностранных обучающихся русскому языку. Основными компонентами формирования являются этноцентризм и культурная вариативность.

Для начального уровня представлений о культуре страны изучаемого языка характерен этноцентризм. К этому времени у обучающихся уже имеются некоторые знания, представления, стереотипы о другой действительности, которые влияют на восприятие обучающимися культуры и ее понимание. На данном этапе у обучающихся определяется тенденция рассматривать и сравнивать культуру другой страны со своей собственной.

Еще один компонент, оказывающий значительное влияние на процесс изучения русского языка – культурная вариативность. Ей свойственно построение стереотипов и обобщений, в ходе которого, вступая в коммуникацию, обучающиеся сталкиваются с трудностями, относящимися к схемам поведения, характерным для представителей российского лингвокультурного сообщества. В ходе коммуникации могут возникнуть негативная оценка и неприятие образов чужой культуры, недопонимание и даже конфликты. Поэтому важной за-

дачей на данном этапе овладения русским языком является знакомство с вариативностью и разнообразием культуры изучаемых сообществ.

Необходимо отметить зависимость потребности обучающихся в информации лингвокультурологического характера от уровня изучения иностранного языка, так как, по словам С.Н. Морозовой: «В настоящее время учебные программы по изучению русского языка как иностранного сориентированы на различные уровни владения изучаемым языком в зависимости от объективных условий, влияющих на процесс усвоения русского языка, а также от коммуникативно-речевых возможностей самих обучающихся» [5, с. 77]. Начальный этап обучения характеризуется потребностью в языковом материале, необходимом для бытовой сферы и для общения. Повышенный уровень владения предполагает интерес к сведениям лингвокультурологического характера, к информации о жизни в России. Поэтому многие исследователи предполагают, что чем выше уровень владения языком, тем больше требований предъявляется у носителя языка к культурной компетенции.

Таким образом, привлечение материалов культуры способствует повышению мотивации обучающихся при изучении иностранного языка, что является важным аспектом во всей системе образования, так как обучение без мотивации неэффективно, а приобщение к материалам лингвокультурологического характера способствует повышению познавательной активности, вызывает интерес к изучению иностранного языка.

Список литературы

1. Накамура Ё. О русистике в Японии // Русский язык за рубежом. – 2003. № 3. – С. 114–117.
2. Хачатурова С.С. Русский язык: объект изучения или средство общения? // Мир русского слова. – 2000. №1. – С. 39.
3. Прохорова И.О. Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку // Русский язык за рубежом. – 2001. № 3. – С. 37–44.
4. Годунова Н.А. Использование краеведческого материала для повышения мотивации при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2006. № 7. – С. 46–48.
5. Морозова С.Н. Лингвистические аспекты обучения научному стилю речи на занятиях РКИ // Молодежь. Наука, Образование: сборник научных статей 12 Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, адъюнктов, молодых преподавателей и ученых (Пенза, 15 марта 2017 года). – Пенза: Филиал ВА МТО, Пенз. Арт. Инж. Ин-т, 2017. – С. 77–81.

CULTURAL APPROACH TO DEFINITION MOTIVATION OF STUDY OF FOREIGN LANGUAGE IN THE UNIVERSITY

S.N. Morozova

A.V.Khrulev, General of the Army Branch of Military Academy
of Material and Technical Support

The socio-historical, socio-cultural processes taking place in the modern world have a significant impact on the humanitarian sphere of human activity. These processes, being the basis and the main criteria for the formation of intercultural communication, have an impact on the process of learning foreign languages. At the present time, according to the methodologists, the students are often dominated by pragmatic motives for studying a foreign language, its use as a means of achieving the set goals in the communication process.

Key words: linguocultural approach, motivation, linguistic culture, intercultural communication, ethnocentrism, cultural variability.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ВВЕДЕНИЯ НОВОЙ ЛЕКСИКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

© 2018 г. *Н.Н. Назарова, Е.Н. Говорова*

Вольский военный институт материального обеспечения (г.Вольск)

Рассматривается вопрос использования различных способов и приемов введения новой лексики на начальном этапе обучения. Предлагается деление словарного минимума на три группы, обусловленные разными целями и задачами употребления. При отборе необходимого лексического материала соблюдаются принципы семантического подхода, словообразовательного, страноведческого и др.

Ключевые слова: словарный минимум, лексика, виды глаголов, беспереводное обучение.

Обучающимся, приезжающим на обучение в Россию из стран дальнего зарубежья, важно научиться говорить на русском языке. Но чтобы говорить на языке страны, нужно знать лексику (словарный состав) этого языка и грамматические правила употребления слов. Словарный состав русского языка настолько велик, что даже не все его носители знают значения многих слов. Поэтому, обучая иностранных слушателей русскому языку, следует выделить обязательный лексический минимум.

Какие же слова составляют этот лексический минимум? На наш взгляд, представляется деление словарного минимума на три группы. К первой группе отнесем лексику, необходимую для понимания русской речи и ведения диалогов. Ко второй - лексику, встречающуюся в текстах, но редко употребляемую в речи. В третью группу включим лексику специализированную, связанную с обучением определенным военным специальностям, а также с информацией о географическом положении, климате, государственном устройстве, истории России, так называемую страноведческую лексику. Следует учитывать, что при обучении иностранных обучающихся русской речи применяется только нейтральная лексика. Лексика устаревшая, профессионально-терминологическая, жаргонная и диалектная, понятная лишь ограниченному кругу людей, исключается.

На подготовительном этапе обучения русскому языку лексика изучается в соответствии с темами, предусмотренными программой («Комната», «Аудитория», «Мой рабочий день», «Выходной день и др.) и необходимыми для повседневного общения с преподавателем и людьми, которые являются носителями языка. Параллельно с этой лексикой необходимо давать для изучения специальную лексику (офицер, командовать, приказ, дистанция, наносить (удар) и т.д. Это способствует равномерному пополнению словаря обучающихся

двумя видами лексики одновременно, при этом такой подход носит пропедевтический характер для перехода на более сложный уровень усвоения нового материала.

На начальном этапе обучения важно показать обучающимся, что в русском языке много заимствованных слов, которые могут быть понятны иностранным обучающимся без использования перевода со словарем. При расширении словарного запаса обучающихся за счет интернациональной лексики рекомендуется вводить такие слова, как: торт, кофе, математика, грамматика, история, философия, театр, банк, клуб, аудитория, институт, спортсмен, лекция и др.

Следует объяснить обучающимся, что в русском языке есть слова, которые имеют одно значение (стол, стул, учебник, окно) и слова, имеющие несколько значений (*ручка* - часть тела и элемент двери; *кисть* - часть руки; аксессуар художника; *родилась* - идея, дочь, мысль; *тяжелый* - характер, период, чемодан.). Необходимо разъяснять слова, одинаково звучащие (омофоны), но имеющие разное значение (коса - инструмент для скашивания травы, коса - прическа девочки-девушки; лист (бумаги), лист (дерева) и др.).

Важной информацией является и сообщение преподавателя о наличии большого количества слов, близких по значению (синонимов) - (друг - товарищ; конец - финал; сильный - мужественный; красивый - прекрасный; неприятель - враг - противник; автомобиль - машина и др.) и противоположных по значению (антонимов) - (большой – маленький; высокий - низкий; белый - черный; друг - враг; хороший - плохой; тепло -холодно и др.).

Обязательным условием при обучении иностранных обучающихся русскому языку является предоставление информации о видах глагола и отработка их ситуативного использования. Тема, связанная с изучением иностранными обучающимися видов глаголов является одной из самых сложных. Трудность составляет факт употребления совершенного или несовершенного вида, когда действие совершалось в прошлом. Например, «**вчера я учил** новые глаголы, **читал** текст, **писал** упражнение» и «**вечером я выучил** новые глаголы, **прочитал** текст, **написал** упражнение». В первом случае указан общий факт - называется действие, во втором - конкретный факт - окончание действия. «**Вчера я долго работал**» и «**вчера я поработал и пошел** отдыхать». В первом случае указывается процесс, во втором - конец одного действия, начало второго.)

Обучающиеся затрудняются выбрать глагол нужного вида. Поэтому наиболее результативным при обучении данной темы является пояснение употребления глаголов в определенных контекстах.

Необходимо также познакомить обучающихся с основными моделями словообразования: писать-письмо-писатель; темно-темный; математика-математический и др.). Рассказать обучающимся о том, что существуют слова, состоящие из одного корня (непроизводные сло-

ва), н-р, «боль», а есть слова, которые образуются от этого корня при помощи приставок или суффиксов (производные слова), н-р, болеть, заболеть, больной, болезнь.

При использования метода беспереводного обучения преподавателю важно разъяснить обучающимся значение некоторых приставок и суффиксов слов, что облегчит понимание ими смысла читаемого незнакомого текста. Так, например, суффиксы – ани-(е), ени-(е); -тель-ств-(о); -к-(а); -б-(а); -аци-(я), -яци-(я) - обозначают действие (н-р, изучение, чтение, строительство, проверка, дружба, служба, информация, организация).

Объяснение значений новых, неизвестных обучающимся слов возможно разными способами: с помощью схем, рисунков, фильмов, а также путем демонстрации самих предметов. При помощи средств наглядности можно объяснить значение конкретных существительных; прилагательных, обозначающих цвет, размер и форму предметов и значение некоторых наречий (много-мало; быстро-медленно; впереди-сзади и др.). Там, где это невозможно, следует использовать самый экономичный по времени способ перевода слова на родной язык обучающихся с помощью словаря. Значение некоторых новых слов можно объяснить при помощи подбора родового понятия к видовому (дуб - дерево; учебник - книга).

Объяснение новых слов может проводиться с помощью контекста (Революция в России *произошла* в 1917 году) и, наконец, путем описания или толкования значения новых слов на русском или на родном языке обучающихся. Толкование новых слов занимает особое место среди вышеназванных способов.

Сторонники беспереводного («натурального») обучения (наиболее видными представителями этого метода за рубежом в XIX веке были М. Берлиц, Ф. Гуэн, Г. Пальмер и другие. В России из представителей «натурального» метода можно выделить Д.И. Писарева, а также К.А. Ганшина, создателя труда «Методика преподавания иностранных языков» (1930), который явился «русским вариантом» беспереводного метода.) используют толкование новых слов на изучаемом языке во всех случаях, когда нельзя применить наглядность. Часто это приводит к тому, что одно неизвестное слово объясняется с помощью другого неизвестного слова, и значение остается непонятным. В редких случаях, когда новое слово не имеет эквивалента на родном языке обучающихся и простого перевода недостаточно, можно использовать толкование на родном языке.

Толкование значений слов на русском языке принесет максимальную пользу обучающимся среднего и продвинутого этапов обучения. На начальном же этапе обучения основными способами объяснения новой лексики являются наглядность и перевод слова на родной язык обучающихся, нередко с дополнительным пояснением на русском языке.

При объяснении значения некоторых русских предлогов, глаголов движения с приставками полезно использовать схематические рисунки. Их легко изобразить на доске, т.к. этот простой способ занимает очень мало времени и при этом наглядно эффективен.

Таким образом, можно предложить следующий алгоритм усвоения новой лексики: 1) услышать новое слово в составе простого предложения; 2) понять значение этого слова. Увидев предмет, рисунок с его изображением или схему, услышать перевод или толкование; 3) произнести новое слово; 4) прочитать новое слово; 5) записать новое слово и его значение в личном словаре; 6) услышать новое слово в составе 2-3-х предложений (в аудиозаписи или со слов преподавателя); 7) употребить новое слово в составе простейших предложений. Такой подход обеспечит прочное и эффективное усвоение нового языкового материала.

Преподавателю следует с самых первых занятий контролировать правильность записи новых слов обучающимися в специальную тетрадь-словарик. Новое слово записывается с пометами, характерными для каждой категории слов. Такие пометы помогают обучающимся образовывать новые формы слова для употребления в речи, а так же при поиске слова в словаре.

Важным этапом в процессе освоения новой лексики является закрепление и активное ее употребление в речи. Методисты рекомендуют: чтобы хорошо запомнить новое слово, обучающийся должен встретить его не менее пяти раз на протяжении 10-20 занятий. Но и потом это слово периодически должно появляться в текстах, упражнениях и домашних заданиях.

Если преподаватель в своей работе будет умело в зависимости от ситуации использовать вышеперечисленные способы знакомства иноязычных обучающихся с новыми словами русского языка, то накопление и расширение словарного запаса иностранцев будет проходить активно и плодотворно.

Список литературы:

1. Аюшеева Д.П. Учим новые слова на уроках делового общения. – ж. Русский язык за рубежом, №2, 2011, с.53-60.
2. Дергачева Г.И. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе: Русский язык, 1986
3. Еремина Е.И. Особенности работы с заимствованной лексикой на уроках РКИ. – ж. Русский язык за рубежом, № 1, 2010, с. 33-39.

METHODICAL METHODS OF INTRODUCTION OF NEW VOCABULARY AT THE PREPARATORY STAGE OF TEACHING FOREIGN STUDENTS RUSSIAN LANGUAGE

N. N. Nazarova, E. N. Govorova

Volsky military Institute of material security (Volsk)

The question of using different methods and techniques of introducing new vocabulary at the initial stage of training is considered. It is proposed to divide the vocabulary minimum into three groups, due to different goals and objectives of use. In selecting the necessary lexical material in accordance with the principles of the semantic approach, derivational, and cross-cultural.

Key words: vocabulary minimum, vocabulary, types of verbs, untranslated learning.

ХИМИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

© 2018 г. *Е.В. Осминина*

ВА РХБЗ им. Маршала Советского Союза
К.С. Тимошенко, г. Кострома

Статья посвящена вопросу обучения химической терминологии в системе получения военного профессионального образования. Понятие термина и связанной с ним системы терминологии являются ключевыми понятиями в науке. Рассматривается методика работы изучения химических терминов на подготовительном курсе по русскому языку, предлагаются виды упражнений по чтению, аудированию и письму химических текстов. Обобщен опыт создания многоязычного словаря-справочника по химии.

Ключевые слова: химический термин; химическая лексика; иностранные военнослужащие; многоязычный словарь - справочник; тексты по языку специальности.

Современный этап развития образования характеризуется тенденцией к расширению международного образовательного пространства. Обучение иностранных военнослужащих становится одним из приоритетных направлений деятельности многих высших образовательных российских учреждений Министерства Обороны Российской Федерации. Не является исключением и Военная Академия РХБ защиты им. С.К. Тимошенко.

Одним из основных предметов при получении военной специальности в академии является химия, азы которой преподаются уже на подготовительном курсе. Задачей преподавания курса химии является подготовка иностранных военнослужащих к изучению дисциплин химического цикла по программе высшего профессионального обучения.

Курсанты должны овладеть языком предмета как средством получения научной информации в объеме, обеспечивающем восприятие и понимание учебных лекций, а также текстов учебников и учебных пособий на русском языке. Однако в процессе обучения иностранных военнослужащих основам химии возникает ряд проблем, среди которых:

- разноуровневое владение базовыми знаниями, умениями и навыками по химии, полученными обучаемыми на родине;
- отсутствие адаптированных учебных пособий по языку специальности;
- наличие эффекта «языкового барьера» у обучающихся со слабой и средней степенью владения учебными навыками.

Как показывает опыт, курсанты военного вуза, будущие специалисты в той или иной военно-технической сфере, при чтении литературы по специальности на иностранном языке сталкиваются с трудностями, обусловленными недостаточно сформированным владением

иноязычным терминологическим аппаратом изучаемой области знания. Понятие термина и связанной с ним системы терминологии являются ключевыми понятиями в науке. В отличие от определения термин обеспечивает точность, ясность и четкое понимание научной мысли.

На подготовительном курсе преподаватели русского языка как иностранного осуществляют подготовку иностранных обучающихся к Первому сертификационному уровню владения языком, помимо этого на практических занятиях занимаются интенсивным повторением изученного в родных странах материала по основам химии, математики и физики, в том числе терминологии данных наук. При этом отбор, распределение и предъявление лексического материала носит ситуативно-тематический характер. Лексический минимум, включающий 3000-3150 слов, подразделяется на 1500-1800 лексических единиц, усваивающихся активно, и 1000 лексических единиц – пассивно. Это означает, что в действительности в конце курса обучения курсанты смогут использовать при говорении и письме 1500-1899 слов, а понимать при чтении и аудировании 2500-2800 слов. При этом не следует забывать о подвижном характере границ между активным и пассивным словарями. Одно и то же слово может становиться активным или пассивным в зависимости от степени его актуализации[1,с.130]. Поэтому на занятиях по РКИ необходимо организовать как можно раннее предъявление терминологической лексики.

Используя принцип концентрического распределения материала, когда новый материал, как правило, встраивается в систему изученного, идя от простого к сложному, на занятиях по русскому языку организуется изучение некоторых разделов дисциплины «Химия. Осуществляется знакомство с терминами разделов: основные понятия химии; химические единицы измерения количества и массы; стехиометрические законы; строение атома; периодическая система Д.И. Менделеева; химическая связь и строение вещества; неорганическая химия; растворы и др. По лексическим признакам химическая лексика делится на общенаучные, межотраслевые и собственно химические термины. Характерной чертой языка химии является наличие особой семиотической системы: символов и формул. На основании логических системообразующих связей химические термины объединяются в понятийно-тематические группы: материал, вещество; процессы, операции; орудие, средство; характеристика, свойство, состояние; величины.

На первых (начальном и базовом) этапах работа по введению новой лексики включает в себя и работу по фонетике, когда преподаватель не просто обучает понимать значение слова, т. е. семантизировать его, слушать, читать и правильно записывать это слово, а также демонстрирует его верное произношение: вещество, свойство, кипение, плавление, растворимость.

Сформированная лексическая компетенция предполагает владение навыками быстрого припоминания знакомых слов, осознанный выбор лексической единицы в зависимости от

контекста, а также правильное сочетание его с другими словами. Поэтому во втором семестре, организуются специальные занятия по изучению основ научного стиля русского языка, в ходе которых обучающиеся закрепляют химическую лексику. В начале занятия проводится аудирование текстов по химии. Успешность аудирования зависит от величины этой единицы: чем более крупными блоками (звуко-смысловыми комплексами) будет восприниматься речь, тем успешнее пойдет переработка заключенной в нем информации. По мере учения то, что сначала воспринимается по частям (например, по словам) может восприниматься целостно, как неразложимая единица (так мы воспринимаем фразу). А потом целостно выдается в говорении[2,с.517]. Чтобы показать функционирование слова в речи, необходимо вводить новые слова в предложениях. Используется следующее задание:

1. С целью развития навыков аудирования и письма запишите текст естественнонаучной тематики. (Текст предъявляется дважды).

Текст

Химия изучает вещества и их свойства. Вещества имеют физические и химические свойства. Физические свойства – это цвет, вкус, запах, температура кипения, температура плавления, растворимость, плотность и другие.

Цвет – это физическое свойство вещества. Мел – это твёрдое вещество белого цвета. Сера – это твёрдое вещество жёлтого цвета. Вода – это жидкое вещество без цвета (вода не имеет цвета).

После того, как учащиеся напишут текст, преподаватель проверяет его правильность и просит ответить на вопросы по его содержанию. В качестве задания для самостоятельной работы им предлагается выучить этот текст наизусть.

Одним из необходимых условий эффективной работы над новым термином является его запоминание. После того, как курсантами усвоены особенности значения, формы и употребления нового слова, его необходимо запомнить. Преподаватель должен познакомить учащихся с основными способами запоминания терминов:

- заучивание слов списками (в той последовательности, в которой они встретились в тексте);
- заучивание слов с опорой на их парадигматические связи (с одним и тем же словообразовательным аффиксом, одной и той же лексико-семантической группы, синонимы, антонимы);
- запоминание слов в составе предложения, текста;
- выписывание слов на карточки и запоминание этих слов в процессе многократного просматривания этих карточек;
- заучивание слов с опорой на ассоциативные связи с родным языком и т.д.

Следующий важный этап формирования лексического навыка – использование нового слова в продуктивной речи курсантов. Здесь необходимо использовать следующие подготовительные упражнения продуктивного типа:

- назвать термин, обозначающий предмет на рисунке (схеме);
- перевести слово на родной язык;
- составить словосочетание с этим словом;
- заполнить пропуски в предложении;
- закончить предложение, используя: а) слова из предложенного списка, б) слова из прочитанного текста, в) другие слова из контекста.

Работу по обучению химическим терминам продолжаем и на старших курсах, изучая темы, направленные на освоение языка специальности: «Оружие массового поражения», «Отравляющие вещества». Курсанты, владея языком на уровне 1-го Сертификационного, без труда читают и переводят новые термины, хорошо ориентируются в конструкциях, обозначающих дефиницию предмета (явления), например «Что это что», «Что называется чем» и т.п. Учитывая возрастающий объём описания терминов в связи с усложняющимися текстами, уделяем внимание изучению словообразовательных моделей, помогающим курсантам понять общее значение термина. Например, при чтении предложений «Токсичность отравляющих веществ (ОВ) – это способность ОВ вызывать поражения при попадании в организм в определенных дозах» и «Стойкость ОВ – это способность ОВ сохранять свои поражающие действия в воздухе или на местности в течение определенного периода времени» напоминаем о значении суффикса – ость (свойства предмета) в именах существительных «стойкость» и «токсичность».

Другим направлением работы с химической терминологией в нашем вузе можно считать работу над созданием многоязычного словаря-справочника по химии, которые являются важнейшим средством оказания помощи в уяснении семантики иноязычной терминологической лексики. Дву- или многоязычные терминологические словари играют существенную роль в профессиональном межъязыковом общении, ибо фактически являются проводниками в понятийно-терминологический мир специальности.

Англо-русские и русско-английские словари по химии и по отдельным дисциплинам химической науки всегда были в большом дефиците в Советском Союзе и продолжают оставаться таковыми и сейчас. И это несмотря на то, что химическая промышленность является наиболее развитой промышленной отраслью в России. Таким образом, в нашем вузе возникла необходимость создания словаря химических терминов для иностранных военнослужащих, который бы содержал дефиницию на русском языке, а также перевод понятия на родной язык обучающихся. Для этого были отобраны английский, арабский, лаосский,

монгольский, португальский, французский. Работа по созданию словаря включала следующие подготовительные этапы:

- сбор лексического материала, входящего в состав словаря-справочника;
- выявление лексических особенностей перевода химических терминов на шесть языков;

Сложность перевода научного термина заключается в его многозначности (полисемии), поэтому видится важным найти правильный перевод, соответствующий конкретному научно-техническому контексту. Один и тот же термин может применяться в различных сферах, однако перевод его должен быть сделан с учетом конкретной области, в которой он применен.

В работе мы начали с того, что создали группы респондентов из наиболее подготовленных по предмету курсантов и слушателей, владеющих основами перевода;

Особенность предложенной технологии заключается в намеренном соединении методических положений в области обучения языку и лексикографической теории. Поэтому одним из ключевых ее принципов выделяется принцип косвенного целеполагания, который объединяет в технологии лексикографические и педагогические цели. С одной стороны, обучающиеся работают над созданием учебного терминологического словаря совместно с преподавателем, в то время как, с другой стороны, они повышают уровень языковой компетентности.

Наибольшие трудности в работе над текстами научного стиля обучающиеся испытывают при работе с терминологией из разных областей науки. Поэтому основная цель составления переводного словаря терминов по химии – познакомить иностранных обучающихся с основными химическими терминами и устойчивыми выражениями русского языка, необходимыми для овладения специальностями по РХБ защите.

В ходе составления словника авторы воспользовались рекомендациями коллег-преподавателей кафедры химии ВА РХБЗ, а также справочной литературой, ими предоставленной. В ходе создания словника авторы стремились добиться того, чтобы отобранные термины имели точные и ясные толкование, были наиболее краткими, т.е. практически применимы. Термины для словника отбирались с учетом национальных групп, трудностей в восприятии, а также с учетом необходимости и первостепенности их изучения в курсе химии на подготовительном и первом курсах.

Список литературы:

1. Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык. Курсы, 2010, –568 с.

**CHEMICAL TERMINOLOGY IN TEACHING
THE LANGUAGE OF SPECIALITY**

Osmolina E. V.

Nuclear Biological Chemical Defence Military Academy named after
Marshal of the Soviet Union S.K. Timoshenko, Kostroma

The article is focused on teaching chemical terminology in the system of military vocational education. The concept of term and associated terminology system are core concepts in a science. Methods of teaching chemical terminology within a preparatory course of the Russian language come under review; various types of exercises on reading, listening and writing chemical texts are given. The experience practice on the formation of a polyglot dictionary-handbook has been generalized.

Key words: Chemical term, lexis on chemistry, foreign servicemen, polyglot dictionary-handbook, texts in the language of speciality.

СВОЕОБРАЗИЕ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗА МИРА В ЖАНРЕ ФЭНТЕЗИ© 2018 г. *О.Ю. Осьмухина*Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева

Статья посвящена осмыслению специфики построения фантастического мира в жанре фэнтези. Установлено, что прозаики конструируют два типа фантастического мира. Во-первых, *«альтернативный» мир*, который моделируется на основе реального мира. Сюжет развивается в реально существующих городах, но в реалии привычного мира добавляется элемент необычного; действие происходит в «настоящем», т.е. художественное время практически полностью соответствует времени реальному; физические, географические и социальные характеристики здесь проецируются из мира реального. Второй тип фантастического мира – *«скрытый»*. Он существует где-то, вне зависимости от мира реального. На физическом уровне этот мир соответствует реальному, в нем действуют аналогичные законы физики и т.д.

Ключевые слова: С. Лукьяненко; мифотворчество; роман; фантастический мир; фэнтези.

На сегодняшний день совершенно очевидно, что при всем обилии сюжетов мировой литературы структурно сюжеты фэнтези кардинально не видоизменяются, однако развиваются они в каком-либо ином (конкретизированном или неопределенном) пространстве. Фактически создается новый мир, который в некоторых случаях становится единственным признаком, позволяющим отнести произведение к жанру фэнтези, а не, к примеру, фантастического романа или романа альтернативной истории. Собственно, создание фантастического мира является основой жанра фэнтези.

Примечательно в связи с этим определение Е.М. Неелова: «Фантастический мир – это мир осознанного вымысла, то есть вымысла “невозможного” с точки зрения реальной действительности. Изображение “невозможного” (точнее, нарушение нормы “возможного”, которая, при всей своей исторической, психологической и художественной условности, в каждую эпоху эмпирически очень четко определена) представляет собой главную, сущностную характеристику любого фантастического мира и в фольклоре, и в литературе» [1, с. 52]. В этом, полагает литературовед, и состоит отличие между фантастическим и другими типами художественных миров. Исследователь, кроме того, отмечает закрытость границ подобных миров, которая является одновременно и причиной, и результатом особенностей их внутреннего строения: «Закрытость фантастического мира, наличие четкой границы, отделяющей его от мира реального, – это прямое следствие того, что в конкретном произведении главным и художественно ценным является прежде всего сам образ фантастического мира. В сказке и фантастике мир есть герой и герой есть мир» [1, с. 57].

В фэнтези можно выделить два типа фантастического мира. Во-первых, «альтернативный» мир, который моделируется на основе реального мира. Сюжет здесь развивается в реально существующих городах, странах и других топосах. Но в этот вполне привычный мир привносится элемент необычного. Можно выделить два вида альтернативного фантастического мира. В первом из них действие происходит в «настоящем», т.е. художественное время практически полностью соответствует времени реальному (например, этот вид фигурирует в «Дозорах» С. Лукьяненко, «Тайном городе» В. Панова). Второй вид близок жанру романа альтернативной истории: он характеризуется тем, что действие в произведение переносится в прошлое. Здесь показываются исторические реалии определённой эпохи, но вновь с привнесением элемента необычного (например, «Сага о Рейневане» А. Сапковского, «Колодезь» С. Логинова). В альтернативном типе фантастического мира физические, географические и социальные характеристики уже готовы, они лишь проецируются из мира реального. Поэтому моделирование подобного мира происходит чаще всего на мифологическом уровне.

Второй тип фантастического мира – скрытый. Этот мир существует *где-то*, вне зависимости от мира реального. Как правило, на физическом уровне этот мир соответствует реальному (однако, и здесь бывают исключения, достаточно вспомнить, к примеру, «Плоский мир» Т. Пратчетта), он опирается на те же законы физики, что и мир реальный, хотя и наполнен чудесами и мифологическими персонажами, что, во-первых, сближает его с рыцарским романом, а во-вторых, делает его вполне обозримым и узнаваемым для читателя. Фантастический мир может быть либо статичным, либо динамичным. В статичном мире показан пространственно-временной континуум, в котором происходит действие: сам мир не изменяется, либо изменяется незначительно. Статичному миру противопоставлен мир динамичный. Изменения в динамичном мире могут проходить как явно, по ходу развития сюжета, так и посредством связи с прошлым. Показательным примером связи прошлого и настоящего для произведений в жанре фэнтези можно назвать появление в ткани повествования всевозможных легенд, преданий и таинственных рукописей. Многие прозаики специально включают подобные микросюжеты в собственные произведения, не столько с целью создания иллюзии аутентичности предлагаемого читателю текста, сколько для органичного синтеза обеих функций времени. Некоторые создатели фэнтези детально воссоздают фантастический мир, показывают его космогонию: зарождение, генеалогию существ, его населяющих, их дальнейшие судьбы (например, «Сильмариллион» Дж. Р. Р. Толкина).

Вслед за научной фантастикой в фэнтези нередко генерируется идея множественности миров («Ведьмак» А. Сапковского, цикл об Упорядоченном и «Семь Зверей Райлега» Ника Перумова, «Мальчик и Тьма» С. Лукьяненко и др). Таким образом, фантастический мир про-

изведения способен включать в себя несколько пространственно-временных континуумов и достигать эпических масштабов.

Иногда, напротив, писатели изображают лишь некоторые фрагменты фантастического, но это не мешает читателю воспринимать весь мир целостным и обозримым. Как справедливо отмечает Е. Н. Ковтун, «фантастическая ситуация должна обладать своего рода «глубиной», «запасом прочности», «избытком достоверности» – т.е. потенциально содержать в себе больше элементов, чем представлено непосредственно в тексте. Так, писатель может вести речь о приключениях героев в некоем локальном секторе вымышленного мира, но весь этот мир должен угадываться «за пределами» текста» [2, с. 47].

Большую роль в структурировании фантастического мира в фэнтези играет мифотворчество. По мнению польского писателя А. Сапковского, «артурианский миф у англосаксов живет вечно, он крепко врос в культуру своим архетипом. И вот почему архетипом, прообразом ВСЕХ произведений в жанре фэнтези является легенда о короле Артуре и рыцарях Круглого Стола» [3, с. 230]. Можно также с уверенностью сказать, что в основе фантастического мира каждого произведения, написанного в жанре фэнтези, лежит мифология, переработанная автором в контексте своего произведения. Влияние мифологии на создание фантастического мира может быть различным: от игры с целыми мифами, доходящей до создания «романа альтернативной мифологии» (например, «Ахейский цикл», «Чёрный Баламут» Г. Л. Олди, «Тысяча лет Хрофта» Ника Перумова), до тривиального введения в сюжет функционально значимых образов вампира или оборотня («Сумерки» и его продолжения С. Майер, в которых вампирская тематика разрабатывается в неоромантической традиции Б. Стокера).

Как справедливо отмечает Ю. И. Кагарлицкий, «реалистическая фантастика XIX-XX веков складывалась как фантастика “единой посылки”. В произведении подобного рода в основе сюжета лежит обычно единственное фантастическое допущение, «истинность» которого обосновывается в дальнейшем всеми доступными средствами. Это фантастическое допущение дает возможность развернуть цепь событий и размышлений, последние в свою очередь, поскольку они следуют логике первоначальной посылки, приучают читателя к этой посылке и тем самым по-своему доказывают ее правомерность» [4, с. 143]. Фантастическое допущение может быть только одно – именно соблюдение этого принципа предоставляет возможность рационально интерпретировать все происходящие в фантастическом мире явления, несмотря на присутствующий в них элемент необычного. В отличие от научной фантастики, в фэнтези моделируется фантастический мир со многими фантастическими послылками: это мир, где возможно всё.

Весьма примечательны принципы создания фантастического мира в конкретных писательских практиках, например, в романах С. Лукьяненко, цикл «Дозоры» которого строится

на основе воссоздания альтернативного фантастического мира. Действие в романах писателя происходит в мире реальном – привычном и вполне обыденном, в Москве, Самарканде, Лондоне, Эдинбурге и т.д. При этом С. Лукьяненко рассматривает реальность под новым и необычным углом – с точки зрения существования в нашем мире развитой и тщательно скрытой от глаз непосвященных магии (и здесь весьма примечательна параллель с «*Empire V*» В. Пелевина, сочетающем в себе элементы фэнтези, авантюрно-приключенческого романа, романа воспитания и т.д. и прочитывающимся, в том числе, и как пародия на «Дозоры»). Летний ураган в Москве оказывается следствием сильного волшебного ритуала, задержка пуска комического корабля – вторжения на Байконур вампира, а строительство социализма – крупным проектом Светлых.

Во всех романах прозаика рассказывается об Иных – людях, обладающих врождёнными возможностями к использованию магии. Чтобы Иной мог полноценно использовать свои возможности, он должен быть инициирован. При этом он, независимо от своего желания, присоединяется к стороне, с которой он будет, – Светлых или Тёмных.

Особенностью фантастического мира «Дозоров» является Сумрак. Сумрак – подобие параллельного мира, в некотором роде эмоциональной составляющей физической реальности, или же некий «астральный», «эфирный» план. Войти в него могут лишь Иные – подняв свою тень и шагнув в нее. Сумрак многослоен, причем если первый его слой доступен всем без исключения Иным, то второй и последующие – наиболее сильным и опытным из них. В Сумраке время движется медленнее времени реального.

В романах Лукьяненко, кроме того, обыгрывается традиционный для структуры эпоса или рыцарского романа мотив борьбы Добра и Зла. В произведениях представлены Светлые и Тёмные Иные, но не стоит однозначно их отождествлять с Добром либо Злом, здесь отсутствует чёрно-белая философия Добра-Зла: «Прежде всего я – Иной. Различия Добра и Зла лежат в отношении к обычным людям. Если ты выбираешь Свет – ты не будешь применять свои способности для личной выгоды. Если ты выбрал Тьму – это станет для тебя нормальным. Но даже черный маг способен исцелять больных и находить пропавших без вести. А белый маг может отказывать людям в помощи» [5, с. 135]. На протяжении пяти романов открытых враждебных действий фракций друг против друга не происходит. Напротив, довольно часто Светлый и Тёмные объединяются против общего врага.

Более явно в произведениях Лукьяненко генерируются идеи сверхчеловека и постгуманизма: «Я оглянулся. Вокруг, в серой мгле, медленно двигались люди. Обычные, неспособные выйти из своего мирка. Мы – Иные, и пусть я стою на стороне Света, а мои собеседники на стороне Тьмы, но с ними у меня куда больше общего, чем с любым из простых людей ... Как бы ни были противоположны наши цели и наша мораль, но конторам приходилось со-

трудничать» [5, с. 214]. Иные не подвержены человеческим измерениям Добра и Зла, человеческим социальным законам. Они над моралью и этикой, поскольку у них свои мораль, этика, законы. Кроме того, в достаточно стабильном мире Иных существуют Инквизиторы, обретающиеся в Сумраке и контролирующие Светлых и Темных в соответствии со строгими законами Инквизиции, не понятными ни для людей, ни для Иных.

Помимо людей и Иных, мир «Дозоров» населяют различные фантастические существа, взятые из различных мифологий: вампиры, оборотни, големы, дэвоны, джины, инкубы и суккубы и т.д. И наконец, для предания реалистичности фантастическому миру некоторые реально существовавшие личности отождествляются с иными (Жанна д'Арк – слабая Тёмная Иная, Эразм Дарвин – Тёмный пророк) и широко известные мифологические персонажи (Фафнир, Регин, Сигурд, Дракула, Мерлин, Томас Лермонт).

Таким образом, очевидно, что мир фэнтези – мир совершенно стабильный и строится иерархически: мир людей, необходимый как фон для противостояния Иных сил, полностью контролируется сверхлюдьми (Темными и Светлыми), которые в свою очередь, подвластны Инквизиторам как высшей инстанции. Этические установки в этом мире весьма условны, но и соотношение добра и зла в нем не меняется.

Список литературы:

1. Неелов Е. М. Фольклорный интертекст русской фантастики / Е. М. Неелов. – Петрозаводск, 2002. – 124 с.
2. Ковтун Е. Н. Поэтика необычайного: Художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа (на материале европейской литературы первой половины XX века) / Е. В. Ковтун. – М.: Из-во МГУ, 1999. – 308 с.
3. Сапковский А. Вареник, или Нет золота в Серых горах / А. Сапковский // Если. – 1997. – №12. – С. 220-244.
4. Кагарлицкий Ю. И. Что такое фантастика? / Ю. И. Кагарлицкий. – М.: Художественная литература, 1974. – 349 с.
5. Лукьяненко С. В. Ночной дозор / С. В. Лукьяненко. – М.: АСТ, 2006. – 381 с.

О ЧЕМ МОЛЧАТ УЧЕБНИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО... (ОБУЧЕНИЕ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ)

@ 2018 г. *С.С. Паишкова*

Пензенский государственный университет (г. Пенза)

Перед преподавателями русского языка как иностранного на современном этапе обучения стоит задача - научить иностранных студентов не только русскому языку, но и коммуникации на русском языке. Материалы исследования звучащей русской речи могут быть использованы на занятиях по фонетике и интонации русского языка, на практике русского языка как иностранного, в лекционном и практическом курсе по теории и практике межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, фонетика и интонация русского языка, межкультурная коммуникация

На современном этапе развития науки приходится говорить об объединении нескольких научных дисциплин: лингвистики, психолингвистики, паралингвистики, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации. Обучение аудированию, анализ современной звучащей речи важная и актуальная тема, которая находится на стыке гуманитарных и естественнонаучных дисциплин.

Материалы исследования звучащей русской речи могут быть использованы на занятиях по фонетике и интонации русского языка, на практике русского языка как иностранного, в лекционном и практическом курсе по теории и практике межкультурной коммуникации. Перед преподавателями РКИ на современном этапе обучения стоит задача - научить иностранных студентов не только русскому языку, но и коммуникации на русском языке. В речевом акте важно понимание того, что сказано (локутивная информация), что имелось в виду (иллокутивная информация), достигнута ли говорящим цель речи (перлокутивная информация).

Понимание сказанного определяется развитым фонетическим, акцентуационным и интонационным слухом, знанием лексики и грамматики русского языка, владением лингвострановедческих и социокультурных особенностей страны изучаемого языка, но не менее важная информация заключена в интонации, темпе речи, паузах, в мимике и жестах говорящего, в многозначительных покашливаниях и т.д. *Интонация* передает *смысл* высказывания и *отношение говорящего* к тому, о чем он говорит; очень информативны основные элементы интонации: мелодика, ударение, пауза, темп речи, тембр. В экспериментальных исследованиях и в теоретических описаниях используется понятие «средний тон» говорящего, а повышение и понижение мелодической кривой колеблется в зависимости от индивидуальных особенностей человека. Теория ИК Е.А. Брызгуновой [1,2,3] очень удобна при записи интонационной транскрипции русского языка, так как наглядно видно **движение мелодики ос-**

новного тона с выделением **интонационного центра** синтагмы. Сложная эмоционально-экспрессивная интонация русского языка методически и лингвистически точно описана в основных семи интонационных конструкциях, четыре из которых являются базовыми, а три - эмоционально-экспрессивными. С.В. Кодзасов [4] предлагает использовать в просодической транскрипции следующие знаки:

1) *маркированные регистры*: **(FCT)** - фальцет для переспросов, восстановление информации, припоминания; **(VBR)**-вибрацию для записи агрессивного самоутверждения;

2) *фонационные средства*: напряжение **(NAPR)**, которое сопровождается *убыстрением темпа*; нейтральный, расслабленный **(RSL)** голос *замедлением*; скрипучий **(SKR)** голос сопровождает обычно *несогласие* с чем-то, нейтральный, придыхательный **(PDX)** сопровождает *восхищение*, высокую оценку чего-то;

3) *фонационные средства близки паралингвистике*: SHPT (шепот), PLACH (плач), SMEH(смех), KRIK(крик).

Можем сделать **вывод**: все компоненты интонации выступают в единстве и тесном взаимодействии между собой. Паралингвистическая (система вокализации, т.е. качество голоса - диапазон, тональность и интонация) и экстралингвистическая (паузы, покашливание, плач и т.д.) увеличивают прагмосемантическую емкость информации.

Каждый народ и каждая культура «имеют свое немое кино» (см. Волоцкая, 1992), т.е. (жесты, мимику, особенности кинесики и положения в пространстве (проксемику) и т.д.), знание чего позволяет народам лучше понимать друг друга. В коммуникативистике выделяют три основные формы межкультурной коммуникации: вербальную; невербальную (кинесика, такесика, сенсорика, проксемика, хронемика) и паравербальную.

Знакомство с невербальной, паралингвистической и экстралингвистической информацией новой культуры изучаемого языка лучше всего начинать с просмотра и анализа специально отобранных в учебных целях аутентичных фильмов. Популярный и интересный сериал может не только вызвать интерес к стране изучаемого языка, но и познакомить с особенностями поведения и общения в разных ситуациях.

На наш взгляд, именно аутентичное кино позволяет проанализировать не только лингвистические, но и пара- и экстралингвистические особенности носителей русского языка. Анализ звучащего текста сериала «Как я стал русским» выбран нами осознанно: в этом сериале интересная информация о национально-культурных традициях России и русского народа, знакомство с особенностями невербальной коммуникации и современным образом жизни, важная межкультурная информация; этот сериал очень популярен в Китае. Всегда есть особый интерес иностранцев к изучению естественной коммуникации в реальных ситуациях общения, понимание разговорных интонаций, стиля непринужденной, душевной бе-

седы (что особенно интересно при изучении русского языка как иностранного и анализе звучащего текста).

В современных российских сериалах проявляются характерные для разговорного стиля синтаксические конструкции; в концентрированном виде отражены экспрессивные особенности разговорной речи: парцелляция, изменение порядка слов, разрушение последовательности и логической связности отдельных синтагм, экспрессивные, оценочные вставки, а также модальные варианты интонационных конструкций русского языка, фонетика неполного и разговорного стиля.

В разговорном стиле из интонационных средств наибольшую роль приобретают интонационные конструкции (ИК), интонационный центр (ИЦ), широко используются невербальные жесто-мимические средства, повышается роль контекста и конситуации.

В нашем исследовании опираемся на научную базу теоретических исследований интонации русского языка в работах В.А. Богородицкого, А.М. Пешковского, Л.В. Щербы, В.В.Виноградова, Е.А. Брызгуновой, В.А. Артемова, Т.М.Николаевой, Н.В. Черемисиной, Н.Д. Светозаровой, С.В. Кодзасова, И.Г.Торсуевой, Е.В. Цветковой, И.Л. Муханова, и др.

Важность и актуальность анализа звучащего текста на уроках РКИ связана:

- 1) с необходимостью выявления тенденции дальнейшего развития звукового строя русского языка;
- 2) с информативностью и важностью в русском языке интонационных (просодических) средств в выражении значения звучащего текста;
- 3) с трудностью восприятия аудиотекста, если в нем возрастает эмоционально-экспрессивное содержание по отношению к смысловому;
- 4) с высокой степенью эмоциональности в разговорном стиле, в котором интонация выполняет изобразительную и эстетическую функцию.

Новизну предложенной работы составляют: постановка и рассмотрение проблемы фонетического и интонационного анализа современного аутентичного российского сериала; описание функционально-стилистической роли интонации, интонационный анализ текста по теории ИК Е.А. Брызгуновой [1,2,3] и просодический анализ, разработанный С.В. Кодзасовым [4], применяемый в полевых лингвистических экспериментальных исследованиях.

Предлагается фонетическая и интонационная работа над звучащим текстом:

- составление интонационной модели звучащего текста;
- определение для данного текста наиболее частотных интонационных конструкций (ИК);
- наличие и место синтагматического членения (СЧ);
- размещение интонационных центров (ИЦ) в синтагмах;

- выявление экспрессивно-стилистических ресурсов;
- выявление в тексте функционально-стилистического (общего для стиля и жанра), индивидуально-стилистического (принадлежащего говорящему) и интерпретационного (обусловленного особенностями осмысления) в звучании текста;
- интонационный анализ текста с использованием интонационных конструкций (ИК) Е.А. Брызгуновой;
- интонационный анализ текста с использованием просодической системы С.В. Кодзасова (автора полевой интонационной транскрипции текста).

Цель исследования состоит в описании фонетических, интонационных закономерностей функционирования фонетической (просодической) системы современного русского литературного языка (на материале аутентичного российского сериала).

Цель исследования определила конкретные задачи работы. **Задачи исследования:**

- 1) описать особенности интонации современного русского литературного языка;
- 2) показать лингвистическую значимость интонации и ее связь с другими уровнями языка;
- 3) выделить основные функции интонации в реальном (звучащем) тексте;
- 4) показать фонетико-интонационные особенности звучащей речи современных россиян (на примере аутентичного сериала);
- 5) представить фонетический и интонационный анализ звучащего текста.

В качестве **материалов исследования** использовались:

- 1) научная литература (методическая, лингвистическая, психологическая, психолингвистическая);
- 2) учебная и учебно-методическая литература (пособия по фонетике и интонации русского языка);
- 3) аудиозапись текстов сериала «**Как я стал русским**» .

Объектом исследования является звучащий текст сериала; большая часть исследования фактического материала представляет собой фонетический и интонационный анализ звучащей речи.

Методы исследования определялись его целью и задачами и включали:

- 1) описательно-аналитический (изучение и анализ литературы по данной проблеме);
- 2) аналитический (определение целей исследования);
- 3) экспериментальный (запись и подробный анализ фрагментов текстов), фонетический и интонационный анализ аудиотекстов;
- 4) индуктивно-дедуктивный (классификация и обработка звучащих текстов).

Результат. В процессе проведенного исследования отмечается: интерес к обычаям и традициями носителей русского языка; понимание (в процессе работы) не только явной, но и скрытой информации текста, выраженной паралингвистически и экстралингвистически; интерес к интонационному оформлению звучащей речи русского языка, практическое владение фонетико-интонационными особенностями оформления русской звучащей речи.

Вывод: звучащий текст подвергается следующей обработке:

- 1) *сигнификативной* – понимание буквального значения высказывания;
- 2) *пресуппозиционной* - понимание социокультурных и экстралингвистических знаний, не всегда имеющих словесное выражение;
- 3) *интенциональной* (понимание коммуникативной интенции); речевое намерение говорящего;
- 4) *коннотативной* (понимание оценочно - эмоциональной информации);
- 5) *когнитивной* – (понимание адекватного смысла сообщения) – все это представляет серьезную проблему даже для носителей языка.

Иностранцев, изучающих русский язык необходимо готовить к адекватному восприятию эксплицитной и имплицитной информации звучащего текста, в этом поможет систематическая, целенаправленная работа над фонетико-интонационными особенностями звучащего текста с просмотром видеоматериалов, с анализом невербального и паравербального поведения участников коммуникации.

Список литературы

1. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. - М., 1963.
2. Брызгунова, Е.А. Интонация / Е.А. Брызгунова // Русская грамматика: в 2-х т. - М., 1980. - Т. 1.
3. Брызгунова, Е.А. Русская речь в начале 90-х гг. XX вв. / Е.А. Брызгунова // Русская словесность. - М., 1994. - №3. - С. 88-94.
4. Кодзасов С.В. Исследования в области русской апросодии.- М., 2009

THE SILENCE OF THE TEXTBOOKS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE... (TEACHING LISTENING AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

S. S. Pashkovskaya

Penza state University (Penza)

The teachers of Russian as a foreign language at the present stage of training have a task - to teach foreign students not only Russian, but also communication in Russian. The materials of the

study of audio texts can be used in the classroom on phonetics and intonation of the Russian language, in the practice of Russian as a foreign language, in the lecture and practical course on the theory and practice of intercultural communication

Keywords: teaching Russian as a foreign language, phonetics and intonation of the Russian language, intercultural communication

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КУРСАНТАМ ИЗ КАМБОДЖИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

© 2018 г. *Л. В. Подина, А. А. Тимашов*

Филиал Военной академии материально-технического
обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва (г.Пенза)

Главная задача иностранного военнослужащего, приехавшего в Россию для обучения – поступление на первый курс российского вуза. Этому предшествует предвузовская подготовка, задачей которой является практическое овладение русским языком и адаптация в новой среде. Преподаватели РКИ совместно с офицерами должны стараться корректировать процесс адаптации курсантов, снижая порог тревожности. Во-первых, необходимо учитывать особенности национальной психологии обучающихся путем реализации принципа национально-ориентированного обучения. Обращать внимание на особенности фонетики, лексики и грамматики кхмерского языка и, учитывая эти факторы, строить процесс обучения.

Ключевые слова: иностранные военнослужащие, адаптация, королевство Камбоджи, кхмерский язык, аутентичные и неаутентичные тексты, личностно-ориентированный подход использование метода подкастов.

Целью иностранного военнослужащего, приехавшего в Россию для обучения – поступление на первый курс российского вуза. Этому предшествует предвузовская подготовка, задачей которой является практическое овладение русским языком. В соответствии с государственным стандартом, обучающимся необходимо овладеть I-м уровнем владения русским языком как иностранным. Кроме того, отраслевой стандарт российского вуза включает в программу довузовской подготовки иностранных граждан дисциплины математического и естественнонаучного циклов.

Это вызывает определенные сложности. Известно, что российские программы школьного образования по этим дисциплинам отличаются от аналогичных программ в других странах.

На наш взгляд, особую трудность в обучении вызывают представители стран Юго-Восточной Азии: Камбоджа, Лаос, Мьянма, Малайзия и др.

Например, система образования в Камбодже до режима «красных кхмеров» точно повторяла французскую. Современная школа проецирует западную модель образования. В 1979 году, после свержения режима Пол Пота, было создано Министерство Образования Камбоджи. При этом по данным ЮНЕСКО, только 1,6% Валового Внутреннего Продукта (ВВП) Камбоджи расходуется на образование, когда ВВП на образование в большинстве западных стран составляет от 5,5 до 6,4 процента.

В каждой стране мира существуют свои традиции относительно образования. Естественно, что дела с образованностью населения обстоят хуже всего в тех странах, где с экономикой имеются определенные трудности. К примеру, в Камбодже образование для детей не является обязательным. Обычно в Королевстве дети учатся минимальным азам (например, считать), а затем бросают учебу и начинают помогать родителям. Исторические особенности кхмерского народа заставляют задуматься преподавателей о построении процесса обучения.

Итак, подготовительный этап готовит иностранных обучающихся к сдаче экзамена на сертификат I уровня. Программа по русскому языку для подготовительного факультета рассчитана на 900 часов включает в себя два модуля:

1. Модуль общего владения русским языком – общелитературный стиль речи.
2. Профессиональный модуль, ориентированный на технические дисциплины

Отбор материала для программы проводился в соответствии с целями и задачами обучения РКИ, коммуникативными потребностями иностранных курсантов и сферами общения. Программа предполагает взаимосвязанное обучение аспектам языка и видам речевой деятельности для формирования у иностранных военнослужащих коммуникативной компетентности. В программе отводится особое внимание освоению научного стиля речи.

Из программы курса очевидно, что преподаватель РКИ работает в тесном сотрудничестве с преподавателем-предметником. Преподаватель русского языка не должен подменять собой предметника. Его основная функция – объяснять не естественнонаучные понятия, а морфологическую структуру термина, способность научных терминов вступать в определенные отношения между собой, образовывать словосочетания и предложения. Преподаватель-предметник должен учитывать языковые и социальные особенности иностранных обучающихся. Например, темп речи должен быть медленным, произношение – четким, не допускать в речи вводных слов, фразеологизмов, слов с уменьшительными суффиксами, слов-паразитов и др.

Только при совместной работе можно достичь желаемых результатов.

Преподаватели РКИ сталкиваются с психологическими трудностями, которые испытывают иностранные курсанты на всем протяжении обучения в чужой стране. Смена климата, изменение биоритмов, связанных с переменой часовых поясов, иной подход в приеме воды и еды – лишь некоторые факторы, которые влияют на адаптацию обучающегося, срок которой индивидуален у каждого курсанта.

Это особенно трудно преодолевать в военном вузе, где существует ограниченная среда общения, проживание на закрытой территории часто приводят к тому, что общение, особенно на подготовительном курсе, ограничивается национальной средой на родном языке.

Об использовании метода подкастов при изучении иностранного языка в гражданском вузе написано достаточно. Мы хотим рассмотреть использование интернет-сервиса подкастов именно в военном вузе. У обучающихся возникает возможность не только прослушивать и просматривать имеющиеся в интернете подкасты, но и создавать личностную зону подкастов. Особенно это важно для слабых групп, которыми традиционно становятся курсанты из Лаоса, Камбоджи, Мьянмы.

Особенно эффективно можно использовать сервер подкастов в обучении РКИ иностранных военнослужащих для развития умений аудирования и говорения. Развитие подобных умений осуществляется на материалах текстов, с которыми учащиеся сталкиваются в реальной жизни. Во-первых, это аутентичные тексты, использование которых продиктовано образовательными стандартами и незаменимо при обучении аудированию на предвузовском этапе обучения. Именно в этот момент курсанты должны слышать речь не только преподавателя, но и других носителей языка.

Аутентичным материалом для аудирования могут быть записи объявлений в столовой, в казарме, на спортплощадке, в аэропортах и на вокзалах, информация о прогнозах погоды, новости, инструкция как куда добраться, ситуация общения в военной среде.

Примером аутентичного текста, соответствующего первому сертификационному уровню общего владения русским языком, может быть следующий.

Хочешь, расскажу тебе, как пройти в библиотеку? Библиотека находится на территории академии в самом нижнем корпусе. Пройти нужно вдоль березовой аллеи. На первом этаже здания располагается научная литература, а на втором – художественная.

Лучше всего идти в библиотеку с 16.00 до 17.00 часов, там мало народу. Надо попросить библиотекаря выдать книги для учебы. Для этого нужно заранее спросить у преподавателя, какие именно учебники понадобятся. В библиотеке есть читальный зал. Там можно работать с редкими статьями. Работать в читальном зале очень удобно, потому что там тихо и библиотекарь всегда может помочь.

Наряду с аутентичными текстами в сервисе подкастов могут располагаться и неаутентичные тексты. Это тексты, написанные специально для изучающих иностранный язык. Они вводятся в учебный процесс для изучения той или иной темы.

Безусловно, материалы подкастов для иностранных военнослужащих должны строго дифференцироваться и соответствовать учебной программе по РКИ, тематическому плану, утвержденному соответствующим вузом.

Таким образом, выход для успешного овладения программой подготовительного курса нами видится только в одном:

- 1) интегративный подход к обучению иностранных военнослужащих;

- 2) тесное сотрудничество преподавателя русского языка, преподавателя-предметника и курсового офицера;
- 3) индивидуальный подход не только к каждой национальной группе, но и к каждой вновь прибывшей группе;
- 4) активное использование метода подкастов и преподавателями, и курсовыми офицерами в воспитательной работе.

Как это реализовывать на практике? Преподаватели должны стараться корректировать процесс адаптации курсантов, снижая порог тревожности. Доброжелательное отношение, улыбка, поощрение, слова «хорошо», «правильно» – неотъемлемые инструменты преподавателя. Кроме того, как было замечено нами выше, необходимо учитывать особенности национальной психологии обучающихся путем реализации принципа национально-ориентированного обучения. «Под этим понимается такой способ организации процесса обучения, при котором осуществляется направленность преподавания на данную национальную аудиторию» [1, 200].

Например, преподавателю, которому предстоит работа с курсантами из Камбоджи необходимо об этой стране и особенностях национального характера этого народа.

Королéвство Камбóджа – государство в Юго-Восточной Азии, на юге полуострова Индокитай, со столицей Пномпень. На востоке граничит с Вьетнамом, на севере – с Лаосом, на северо-западе – с Таиландом. Политические особенности:

- с 1993 года – конституционная монархия, глава государства – король;
- законодательный орган – двухпалатный парламент (Национальная ассамблея и Сенат);
- население – более 15 миллионов человек;
- Камбоджа – название страны кхмеров, заимствованное из санскрита в связи с господством индуизма и буддизма;
- Государственный язык – кхмерский.

Камбоджа по ментальности похожа на Россию. В основном, кхмеры не «отчаянные трудоголики» как вьетнамцы или китайцы, а предпочитают довольствоваться малым, наслаждаться жизнью, не спешить. «То не получилось сегодня – получится завтра», – один из принципов кхмерского народа, зная этот секрет, они всегда спокойны. При конфликтной ситуации отступают назад, смотрят на ситуацию со стороны. Добрые в душе, с четко выраженным чувством собственного достоинства. Вместе с этим, камбоджийцы очень гостеприимны, на первом месте для них – семья и дети, предпочитают жить совместно с родителями в большом доме – это есть гармония. Налоговый кодекс в Камбодже занимает 3-4

страницы, правил дорожного движения не существует вообще, а на дороге пользуется преимуществом тот, у кого больше транспортное средство.

Еда у кхмеров не острая, едят они понемногу, но часто. Практически ко всем блюдам идет рис, любят говядину, несмотря на то, что она очень жесткая, и относительно дорогая.

По отношению преподавателям у кхмеров есть безусловное уважение. Люди с белой кожей пользуются особенным почетом. Важная часть общения – это улыбка, повышение голоса и крик считается дурным тоном. В глазах кхмера вы потеряете лицо и с вами не захотят общаться дальше.

К особенностям национального характера камбоджийцев можно отнести следующее:

- доброжелательность. Улыбаются даже при проблемах;
- замкнутость. Не принято делиться своими радостями и проблемами;
- отношение к преподавателю глубоко уважительное;
- внимательность, терпеливость, почтение к старшим;
- патриотичность. Знают свою историю и культуру, отмечают праздники;
- религиозны – в основном буддисты;
- воспринимают учебный материал с трудом, проблемы с памятью;
- трезвенники, спортивные, любят петь.

Учитывая национальные особенности, преподавателю следует не заискивать, а стремиться найти общий язык, не ругать, а стремиться заинтересовать.

Кхмёрский язык – язык кхмеров, основной язык Камбоджи, один из крупнейших австроазиатских языков. Кхмерский отличается от большинства окружающих его языков (в частности, тайского, лаосского и вьетнамского) тем, что он не является тоновым языком. Кхмерский язык использует письменность на основе кхмерского алфавита [2].

По данным исследователя Ю. А. Горгониева, в кхмерском языке насчитывается 29 гласных фонем, часть которых представлена простыми гласными, часть – дифтонгами. Некоторые гласные отличаются друг от друга только одной долготой или краткостью. Таким образом, долгота и краткость гласных в кхмерском языке играет смысловозначительную роль [3].

Слова в кхмерском состоят из всего лишь из одного слога, как во многих других восточных языках. Ударение падает всегда на последний слог. Естественно, существуют и двусложные слова, которые заимствовались из других языков, или к корню прибавляются различные окончания. В основном слова, которые состоят из нескольких слогов, заимствовались из санскрита и французского. Они используются для научной, религиозной и политической терминологии. Главная особенность кхмерского – четкое произношение каж-

дого слога и слова. Если их не произносить четко, то смысл произнесенного может потеряться.

Современные лингвисты считают кхмерский язык достаточно обособленным. Он имеет типологию: субъект – предикат – объект. Порядок слов не является строгим. В кхмерском языке отсутствует категория рода и числа. «Множественность» обозначается с помощью частиц-последлогов, числительных или с помощью удвоения, а так же существуют счётные слова – классификаторы для существительных. Глагол в кхмерском языке не изменяется, а вид и время выражается частицами, наречиями или понимаются по контексту [3, 113] .

Официальный язык Камбоджи часто использует определенные слова и частицы для выражения уважительного отношения к собеседнику. Это правило считается обязательным. Говорящий должен знать о социальном статусе того, с кем он разговаривает.

Одна из примечательных особенностей кхмерского языка: в текстах нет пробелов между словами, пробелы обозначают конец предложения или части большого предложения.

Кроме того, в кхмерском языке очень много диалектов. Например, жители Пномпеня могут не понять жителей сельской местности северо-восточных провинций Таиланда, прилегающих к территории Камбоджи [4].

Преподаватель должен учитывать особенности кхмерского языка при обучении курсантов. Согласно программе, уже к 21-й неделе обучения военнослужащие должны овладеть запасом знаний и умений по русскому языку, а также по научному стилю речи. Тем не менее, преподавателю-предметнику не следует надеяться на полное понимание материала. Багаж обучаемого – минимальный набор лексико-синтаксических конструкций, да и школьное образование в Камбоджи значительно ниже, чем в России. Главное, о чем должен помнить преподаватель-предметник, – нельзя одинаково относиться к русскому студенту (курсанту) и к курсанту-иностранцу.

На начальном этапе работы большое внимание надо уделить формированию фонетического слуха, поэтому следует обратить внимание на особенности кхмерского языка, вызывающие неизбежную языковую интерференцию.

Для устной речи камбоджийцев характерно такое явление как имплозия. На слух это воспринимается как «проглатывание», окончаний слов и даже целых слов в сочетаниях. Это объясняет то, что иностранцы часто не произносят конечную половину слов и даже не слышат в речи русского преподавателя конечных звуков. При конспектировании лекции, это выражается в неправильной записи услышанных слов и невозможности в дальнейшем найти их в словаре. Например, вместо слов «капитан, плац, стол» в конспекте можно увидеть «капитал, план, стон», а фразы «построение на плацу, выход на территорию, получение индивиду-

альных средств» понимаются только, как «построение, выход, получение», что часто приводит к непониманию, а следовательно, затрудняет адаптацию.

Для кхмерского языка характерно отсутствие ряда звуков: [щ], [ж], [ц], поэтому курсанты заменяют их на [з], [с]: центр (сентр), шесть (сесть), журнал (зурнал), шагом (сагом), жарко (зарко).

Слова кхмерского языка достаточно коротки в произношении, поэтому камбоджийцы плохо воспринимают длинные слова, особенно в начале обучения. Преподавателям следует отдавать предпочтение более короткому русскому эквиваленту. Например, не «военнослужащий», а «офицер», не «физкультура», а «спорт», не «прием пищи», а «обед» или «ужин», не «кинотеатр», а «кино» и др.

Очень трудно иностранцы воспринимают слова с новыми суффиксами, которые преподаватель произносит часто неосознанно. Например, «сходите в библиотечку», «возьмите карандашик», «попейте водички». Для иностранца эти слова не соотносятся со словами «библиотека», «карандаш», «вода». Военнослужащий начинает искать в словаре эти слова с суффиксами и не находит, а соотнести производные формы с основными им не позволяет еще уровень знания русского языка.

На начальном этапе обучения преподавателю русского языка и преподавателю-предметнику не следует употреблять в своей речи вводные слова и предложения, потому что они затемняют главный смысл. Не пользоваться фразеологическими оборотами, пословицами – иностранцы не понимают образов, а в системе кхмерского языка некоторые примеры воспринимаются совершенно иначе. В то время, как камбоджийские пословицы воспринимаются русским человеком неоднозначно: «Если подошел хижине тигр и присел – жди несчастья» или: «Из сильного человека делай ограду, а из доброго – плащ». Надо аккуратно использовать синонимы. В объяснении с русскими курсантами: говорим фразу – не поняли, говорим другими словами – поняли. В случае с иностранцами этот прием не работает:

чем больше преподаватель перестраивает фразу, тем больше иностранец его не понимает, потому что для него новая фраза не звучит как синоним – это для него новая информация.

Учитывая наши наблюдения, можно сделать выводы:

- преподаватель русского языка и преподаватель-предметник в работе с камбоджийскими группами должен быть уравновешен, доброжелателен и владеть информацией об особенностях кхмерского народа;
- темп речи четкий, спокойный;
- на начальном этапе обучения стараться не употреблять очень длинных слов и выражений, слов с уменьшительными суффиксами, фразеологизмов и пословиц;

- не приводить синонимичных конструкций при объяснении нового материала.

Итак, преподавание русского языка – сложный процесс. Он требует от педагога полной отдачи и личностного подхода к каждому обучаемому. Сам преподаватель должен постоянно приобретать новые знания и методики, использовать инновационные методы обучения, быть в курсе проблем тех, кого он обучает. Вместе с этим, быть терпеливым и снисходительным к обучающимся, но не допускать того, чтобы этим пользовались. Преподаватель – очень важная фигура в сознании иностранца, потому что через личность преподавателя иностранный обучаемый воспринимает Россию.

Список литературы:

1. Сысоев П. В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189-201.
2. FB.ru: <http://fb.ru/article/379442/kakoy-osnovnoy-yazyik-v-kambodje>
3. Горгониюв, Ю. А. Грамматика кхмерского языка / Ю. А. Горгониюв. — М. : Наука, 1966. — 315 с.
4. Еловков Д. Структура кхмерского языка: Фонетика, фонология. Издательство: Филологический факультет СПбГУ, 2006 г. <https://www.labyrinth.ru/books/599230/>

FEATURES OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE STUDENTS FROM CAMBODIA TO THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF EDUCATION

L.W.. Podina, A. A. Timashov

A.V.Khrulev, General of the Army Branch of Military Academy
of Material and Technical Support

The main task of the foreign soldier, who came to Russia to train-admission to the first year of the Russian University. This is preceded by *predvuzovskaja*, whose task is to prepare a practical mastery of the Russian language and adaptation in the new Wednesday. Teachers of RCTS in conjunction with officers should try to adjust the process of adaptation of students by reducing the threshold of anxiety. Firstly, it is necessary to take into account the peculiarities of national psychology students by implementing the principle of nationally-based learning. Pay attention to the peculiarities of Phonetics, vocabulary and grammar of the Khmer language and, in the light of these factors, to build the learning process.

Keywords: foreign military personnel, adaptation, Kingdom of Cambodia, Khmer, authentic and neautentichnye texts, personality-driven approach use podcasts.

ЗНАЧЕНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

© 2018 г. *Н.А. Просина*

Пензенский государственный университет

В статье делается акцент на компонентах национальной культуры, имеющих определяющее значение для формирования культурной компетенции; также обращается внимание на трудности, которые могут возникнуть в процессе формирования культурной компетенции в иноязычной аудитории.

Ключевые слова: культурная компетенция, конфликт культур, картина мира, инофон, эйфория, фрустрация, эмпатия.

Вопросы, связанные с культурой, приобретают в настоящее время особую актуальность. Потрясения мирового масштаба приводят к миграции народов, результатом которой становится конфликт культур. В такой ситуации перед наукой и образованием остро стоят такие задачи, как:

1 - исследовать корни, проявления, формы, виды, развитие культур разных народов и их контактов;

2- научить людей уважению и пониманию других культур.

Язык – один из важнейших компонентов процесса вхождения в культуру, помогающий создать картину мира, выстроить взаимоотношения с носителями языка. Научить людей понимать иностранную речь – это трудная задача, так как это вербальный процесс, осложнённый многими факторами, а именно: условиями общения, правилами этикета, знаниями невербальных форм выражения мысли, наличием глубоких фоновых знаний.

Появляется необходимость обучать не языку как таковому, а культуре (т.е. формировать культурную компетенцию), частью которой является язык, как «совокупность всех слов народа и верное их сочетание для передачи мыслей своих» [1, с.ХХІІІ]. Становясь содержанием такого преподавания, культура понимается как личностно освоенные в деятельности духовные ценности изучаемого языка. Взаимодействие языка и культуры заключается в том, что культуру «можно определить как то, что данное общество делает и думает. Язык же есть то, как оно думает» [2, с.21]. Каждый человек, начинающий изучать язык, «непременно становится исследователем той культуры, к продуктам которой принадлежит избранный им язык» [3, с.67].

Для обозначения способности человека выполнять какую-либо деятельность (преимущественно языковую) Н.Хомским был введен термин «компетенция»: сумма знаний, уме-

ний и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия. Выделяют следующие компетенции:

- общие компетенции, не языковые, обеспечивающие любую деятельность, включая коммуникативную;

- коммуникативные языковые компетенции, развивающие языковедческую базу (где есть место всем лингвистическим умениям), позволяющие осуществлять деятельность с использованием языковых средств.

Окружающая предметная среда - материальная база для усвоения иностранного языка. С позиций коммуникативных языковых компетенций речь идет о языковом пространстве, насыщенном информацией о культуре языка изучаемой страны.

Культурная компетенция наряду с говорением, аудированием, чтением и письмом становится пятым «умением» для иноязычной аудитории. Это умение не просто знать, как общаться, но и знать, как общаться в конкретно этом языке; это аналитическое умение принимать или игнорировать нормы жизнедеятельности, принятые в обществе конкретной культуры.

В основе культурной компетенции лежат модель реального общения и знание культурных особенностей носителей языка. Среди компонентов культуры, несущих национально-специфическую окраску, выделяют

- традиции, как устойчивые элементы культуры, обычаи, как «соционормативные» элементы культуры, и обряды, выполняющие функцию неосознанного приобщения к доминирующей в данной культуре системе норм и правил,

- бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего её нередко называют национально-бытовой культурой,

- повседневное поведение (привычки носителей данной конкретной культуры, принятые в конкретном социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический (кинестический) коды, используемые данной лингвокультурной общностью,

- «национальные картины мира», отражающие национальную особенность мышления и специфику восприятия окружающего мира представителями данной конкретной культуры,

- искусство (в различных его проявлениях), отражающее культурные традиции того или иного этноса [4, с.53].

В процессе формирования культурной компетенции необходимо учитывать постепенность выработки человеком навыков, манер, норм поведения, характерных для определенного типа культуры, определенного исторического периода, а также особенности адаптации инофона в инокультурной среде. Выделяется несколько этапов в процессе адаптации, в ходе

прохождения которых осуществляется аналитическое осмысление окружающей действительности:

- эйфория (восхищение новым культурным окружением),
- фрустрация: у инофона возникает чувство сомнения в ценностях чужой культуры или неприятия их,
- заключительный этап характеризуется состоянием, при котором новое культурное окружение начинает восприниматься как естественное, и человек действует в соответствии с социальными и культурными нормами новой среды [5, с. 142].

В процессе формирования у инофона культурной компетенции одновременно достигается несколько целей:

- 1- развитие понимания факта, что все люди демонстрируют культурно-обусловленное поведение,
- 2 - развитие понимания, что социальные переменные (возраст, пол, социальная принадлежность, место жительства) – факторы, оказывающие влияние на способы, с помощью которых люди говорят,
- 3 - расширение осведомленности о традициях, правилах поведения в типичных ситуациях конкретной культуры,
- 4 - повышение осведомленности о культурной коннотации слов и фраз в конкретном языке,
- 5 - развитие способности оценивать и совершенствовать обобщения о конкретной культуре с точки зрения доказательности,
- 6 - развитие необходимых навыков находить и систематизировать информацию о конкретной культуре.

Итак. Кроме повышения общего уровня развития и обогащения коммуникативной компетенции, культурная компетенция усиливает эмпатию и уважение к другим культурам, способствует объективности и культурной проницательности, формирует устойчивое представление о том, что

- любая культура – совокупность неповторимых ценностей,
- все народы – единое целое в общем культурном наследии человечества,
- ни одна культура не может претендовать на право универсальности,
- культурные особенности каждого народа не противоречат единству всеобщих человеческих ценностей.

Список литературы

1. 1. Даль В. И. Напутное слово // Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1989. Т. 1.
2. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Группа Прогресс Универсус, 1993.
3. Винокур Г.О. О задачах истории языка.[Текст]/ Винокур Г.О. // Избранные работы по русскому языку.- М., 1959.
4. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы.- Кемерово: АЛЕФ, 1993
5. Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации.- М.: «Юнити», 2004.

THE MEANING AND FEATURES OF THE FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Proshina N.A.

Penza State University

The article focuses on the components of the national culture, which are of decisive importance for the formation of cultural competence. Also attention is drawn to the difficulties that can arise in the process of forming cultural competence in a foreign language classroom.

Key words: cultural competence, conflict of cultures, world view, inophone, euphoria, frustration, empathy.

К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМИ КУРСАНТАМИ ВИДО-ВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО ГЛАГОЛА

© 2018 г. *Р.Б. Розачёв*

Филиал Военной академии материально-технического
обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва (г.Пенза)

Статья посвящена анализу трудностей, возникающих у иностранных курсантов в процессе изучения категории вида русского глагола. В статье рассматриваются наиболее типичные ошибки, которые допускают иностранцы при употреблении глаголов совершенного и несовершенного вида, а также причины этих ошибок. Представленные методические рекомендации направлены как на преодоление трудностей при употреблении видовых форм глаголов, так и в целом на повышение эффективности усвоения видо-временной системы русского глагола иностранными курсантами. Подчёркивается важность понимания смысловых различий между глагольными формами совершенного и несовершенного вида для правильного выбора видовой формы при её употреблении в речи.

Ключевые слова: видо-временная система русского глагола, несовершенный и совершенный вид глагола, видовые формы, трудности.

Многие учёные-лингвисты считают глагол самой сложной для изучения частью речи в русском языке. Эта точка зрения имеет под собой очень прочное основание. В процессе изучения грамматики современного русского языка трудности могут вызывать различные категории глагола: спряжение, вид, время, наклонение, переходность-непереходность, возвратность-невозвратность. При обучении русскому языку как иностранному у обучающихся часто возникают проблемы при изучении категории вида и тесно связанной с ней категории времени. Это обусловлено прежде всего тем, что в сознании иностранцев семантические различия между русскими глаголами несовершенного и совершенного вида довольно редко складываются в упорядоченную систему.

Вид – глагольная категория, указывающая на характер протекания действия во времени, выражающая отношение действия к его результату. Категорию вида глагола затруднительно усвоить без понимания закономерностей его функционирования в речи. Как известно, различные оттенки значений видов русских глаголов определяются особенностями их словообразования. Варианты классификации видов глагола широко представлены в теории современного русского языка, однако на практике использование классификационных таблиц обычно вызывает некоторые затруднения.

Преподаватели РКИ знают из опыта своей работы, что для изложения теоретического материала по теме «Виды глагола» бывает достаточно трёх занятий, а для того, чтобы научиться правильно употреблять глаголы несовершенного и совершенного вида, иностран-

ным обучающимся может потребоваться много лет. Одна из актуальных проблем методики преподавания РКИ заключается в том, чтобы связать воедино теорию и практику в изучении видо-временной системы глагола.

Исследованиями по вопросам образования и употребления видовых форм глаголов занимались Караванов А. А., Никишина Ю. В., Рассудова О. П., Скворцова Г. А., Соколовская К. А. и другие учёные. Эти исследования позволяют сделать вывод, что эффективность усвоения иностранцами категории вида во многом зависит от выбора определённых методов, приёмов и средств для проведения практических занятий по соответствующей теме. При этом ключевая роль отводится речевым упражнениям, направленным на обучение говорению на русском языке.

Иностранные курсанты военного вуза достаточно часто допускают ошибки при употреблении видовых форм глаголов. Например, типичной ошибкой является употребление совершенного вида вместо несовершенного и наоборот при образовании форм будущего времени: *Сегодня я буду выполнить задание на самоподготовку (правильно: буду **выполнять**)*. *Завтра мы будем идти в увольнение (правильно: **пойдём**)*. Подобные ошибки возникают из-за непонимания значений несовершенного вида (он обозначает процесс и многократность действия) и совершенного вида (обозначает результат и однократность действия).

Другая распространённая ошибка связана с неправильным выбором видовой формы глагола движения в прошедшем времени. В таких случаях выбранная обучающимся видовая форма не соответствует контексту и вызывает нарушение лексической сочетаемости; например, вместо правильного варианта с глаголом несовершенного вида *Он часто **приходил** к нам в казарму* иностранный курсант составляет предложение с глаголом совершенного вида: *Он часто **пришёл** к нам в казарму*. Глагол СВ *пришёл*, имеющий значение однократности, не сочетается со словом *часто*, выражающим значение повторяемости.

Достаточно часто трудности, возникающие у иностранцев при употреблении видовых форм глагола, объясняются тем, что обучающиеся не различают оттенки значения глаголов из видовой пары. Сравним предложения: *Когда он **ужинал**(НСВ), он смотрел (НСВ) телевизор* и *Когда он **поужинал**(СВ), он включил (СВ) телевизор*. В первом предложении глаголы НСВ обозначают одновременные действия, а во втором глаголы СВ обозначают последовательные действия. Сопоставим другие предложения. Так, в предложении *В кабинет начальника нельзя **входить**: там идёт приём* выражается значение запрещения, а в предложении *В кабинет начальника нельзя **войти**: он закрыт на ключ* – значение невозможности совершения действия. Таким образом, при изменении видовой формы глагола первое простое предложение в составе сложного приобретает другой смысловой оттенок.

Выражаемые видами значения характеризуют глаголы с определённой лексической семантикой (глаголы с процессуальным и результативным значением). Например: *Он долго **решил** (НСВ – процесс) задачу, но всё-таки **не решил** (СВ – отсутствие результата) её.*

Ещё одной типичной ошибкой иностранных курсантов является попытка употребить русский глагол совершенного вида в форме настоящего времени, которая у таких глаголов отсутствует. При этом курсанты нередко используют настоящее время глагола НСВ вместо будущего времени глагола СВ и наоборот, например: *изучаю (НСВ) – изучу (СВ), даю (НСВ) – дам (СВ), объясняю (НСВ) – объясню (СВ)* и др. В этих видовых парах глаголы различаются суффиксами: *изучать – изучить, давать – дать, объяснять – объяснить* и т.д.

Необходимо обратить внимание иностранных курсантов на то, что ряд глаголов в русском языке отличается определёнными особенностями в образовании видовых форм [1]. Отмечая эти особенности, мы вполне осознаём, что излагать их иноязычной аудитории следует максимально кратко и упрощённо.

1. Двувидовые глаголы *образовать* и *организовать* в прошедшем времени имеют только форму совершенного вида: *Институт **организовал** праздник для иностранных курсантов.* Форму прошедшего времени несовершенного вида имеют глаголы *образовывать, организовывать*. Например: *Руководство института ежегодно **организовывало** научные конференции преподавателей и курсантов.*

2. У ряда глаголов при образовании видовой пары наблюдается чередование гласных *о/а* в корне: *заморозить – замораживать, выработать – вырабатывать, освоить – осваивать, удостоить – удостаивать, затронуть – затрагивать.*

3. Глаголы СВ *нейтрализовать, нормализовать, реализовать, стилизовать* и др. не допускают вариантов НСВ с суффиксом *-изирова-*, а глаголы *активизировать, идеализировать, символизировать* и др. – вариантов с суффиксом *-изова-*.

4. У приставочных глаголов НСВ с суффиксами *-ива-*, *-ыва-*, *-а/я-* образуются следующие видовые пары: *приспосабливать/приспособлять – приспособить; простуживаться/простужаться – простудиться; разрезывать/разрезать – разрезать; подбадривать/подбадрять – подбодрить.*

5. Некоторые глаголы являются одновидовыми [2]. Они не образуют видовой пары и имеют только СВ (*раскричаться, опомниться, очутиться, ринуться*) или НСВ (*преобладать, находиться*). Существуют и двувидовые глаголы, совмещающие в одной форме значение СВ и НСВ [2]. Их вид устанавливается из контекста: *женить, ранить, велеть*, а также глаголы с суффиксами *-ова(ть)-, -ирова(ть)-*: *воздействовать, использовать, автоматизировать* и

т.д. Например: *Родители **велят** (НСВ) мне заниматься спортом. Если вы хотите, я **велью** (СВ) приготовить кофе.*

Таким образом, анализ трудностей, с которыми сталкиваются иностранные курсанты при употреблении видовых форм глагола, позволяет сделать вывод, что тема «Виды глагола» является одной из наиболее трудных грамматических тем для иностранцев, изучающих русский язык. Об этом свидетельствуют частые ошибки, допускаемые курсантами в устной и письменной речи.

Эффективность усвоения иностранцами видо-временных форм русских глаголов зависит от многих факторов, в том числе от конкретных методических приёмов, применяемых преподавателем РКИ, а также от системности и последовательности этапов обучения. Мы считаем, что после объяснения обучающимся лексического значения изучаемых глаголов необходимо, используя конкретные примеры (простые предложения) с этими глаголами, показать, в чём заключаются семантические различия между глаголами в предъявленных видовых парах, а затем дать задание обучающимся составить собственные высказывания (желательно – диалоги) с данными глаголами. По нашему мнению, преодолению трудностей при употреблении видовых форм глагола должно способствовать постепенное увеличение объёма письменных работ курсантов по этой теме, выполнение тренировочных упражнений разных типов в соответствии с коммуникативными целями, использование обобщающих таблиц, помогающих формировать навыки употребления видов глагола в речи. Всё это в конечном итоге направлено на развитие у иностранных курсантов навыков коммуникации на русском языке.

Список литературы

1. Скворцова, Г. Л. Употребление видов глагола в русском языке / Г. Л. Скворцова. – М.: Русский язык. Курсы, 2005. – 133 с.
2. Караванов, А. А. Виды русского глагола: значение и употребление: Практическое пособие для иностранцев, изучающих русский язык / А. А. Караванов. – М.: Русский язык. Курсы, 2005. – 176 с.
3. Лариохина, Н. М. Практический курс русского языка для иностранных учащихся. Ч. 1 / Н. М. Лариохина. – М.: МГУ, 1997. – 216 с.

THE WAYS OF OVERCOMING DIFFICULTIES IN THE MATTER OF MASTERING STUDY AN ASPECT AND TENSE CATEGORY OF A RUSSIAN VERB BY FOREIGN MILITARY STUDENTS

R.B. Rogachyov

A.V.Khrulev, General of the Army Branch of Military Academy
of Material and Technical Support

The article is devoted to the analysis of problems, the foreign military students face with during the process of study the category of a Russian verb's aspect. There is a number of the most typical mistakes presented in the article, the foreigners make, when using verbs of perfective and imperfective aspect. The reasons of making these mistakes are also presented. The methodic recommendations is directed to overcome difficulties when using aspect forms of verbs and also to rise the efficiency of mastering in use an aspect and tense category of a Russian verb by foreign military students. The comprehension of semantic differences between the verbal forms of perfective and imperfective aspect is of great importance, because it influences the right choice of an aspect form and its use in speech.

Key words: aspect and tense category of a Russian verb, perfective and imperfective aspect of a verb, aspect forms, difficulties.

ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ

© 2018 г. *И.А. Романова*

Пензенский государственный университет

Обучение языку специальности на подготовительном факультете начинается тогда, когда слушатели только знакомятся с предложно-падежной системой русского языка в рамках наиболее употребительных значений падежей, поэтому возникают большие трудности. В статье предлагаются методы снятия этих трудностей.

Ключевые слова: научный стиль речи, язык специальности, грамматические конструкции, микротексты

Учебный план подготовительного отделения предусматривает ранний ввод специальных предметов, поэтому уже на 4 неделе изучения русского языка начинается обучение слушателей языку специальности. В это время слушатели только начинают изучать грамматический строй, только знакомятся с предложно-падежной системой русского языка в рамках наиболее употребительных значений падежей, поэтому у слушателей возникают большие трудности. Во-первых, они не имеют необходимого и достаточного минимума грамматических конструкций, используемых в научном стиле языка, во-вторых, им надо усвоить большое количество незнакомой и труднопроизносимой лексики, в-третьих, им надо овладеть навыками конспектирования, составления плана, записи лекций.

Некоторые методисты считают, что «начинать обучение общению в учебно-научной сфере на 4-ой неделе, т.е. в период изучения элементарного курса русского языка, нецелесообразно» [1.с.71] Негативными последствиями такой организации учебного процесса они считают невозможность «сформировать навыки использования грамматических явлений; одно и то же грамматическое явление, изучаемое на материале разных общеобразовательных дисциплин, воспринимается студентами как нечто новое, т.е. полностью отсутствует перенос навыка» [1.с.72]. Вынуждены с этим согласиться. Студенты неосознанно заучивают новый лексико-грамматический материал вне связи этого материала с грамматической системой языка.

Чтобы избежать подобного заучивания, во вводно-предметном курсе ввод лексики и изучение новых грамматических моделей, по возможности, должен производиться в рамках уже известного грамматического материала, а также через ранее изученные синонимичные конструкции. Например, модель *что относится к чему* заменить на модель *что делится на что, что включает в себя что*.

Употребление конструкций с использованием слов в сравнительной степени *больше/меньше* и т.п. может использоваться только в модели *что больше\меньше, чем что*. Модель *что равно чему* можно заменить упрощенной конструкцией типа *пять плюс девять будет четырнадцать*, так как употребление числительных в родительном и дательном падежах представляет трудность для слушателей. Этот прием позволяет слушателям с разным уровнем знаний грамотно составить монологическое высказывание по предлагаемой теме.

Позже на занятиях по научному стилю речи слушатели изучают достаточно большие и информативные тексты по анатомии человека, например, *«Костно-мышечная система»*, *«Процесс пищеварения»*, *«Дыхательная система»* и т.д. Целесообразно предварять работу с таким объёмным текстом работой с микротекстами, которые состоят из значимых частей изучаемого текста. Это позволит вводить новую лексику подробно, детально отработать новые грамматические конструкции, которых в микротексте 1-2, проконтролировать понимание содержания микротекста с помощью собеседования, составления плана или схемы, тестовых заданий. Заключительной работой с микротекстом является его продуцирование (пересказ) с опорой на план, главные слова или грамматические конструкции. К каждому большому тексту необходимо 3-4 микротекста. Микротексты содержат грамматические конструкции основного текста, а информация может иметь некоторые различия. Это даст потом возможность обсудить информационную составляющую микротекста и основного текста. В сильных группах заключительный этап работы – это запись лекции основного текста. Данная методика снимает объективные и психологические трудности слушателей при изучении объёмных и информативных текстов по специальности.

Список литературы:

1. Кутузова, Г.И. Проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах на занятиях по русскому языку, Мир русского слова. 2004. № 4. С.68-74

DIFFICULTIES IN STUDYING THE SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH

I.A. Romanova

Penza State University

The teaching of the language of the specialty at the preparatory faculty begins when the listeners are only acquainted with the prepositional-case system of the Russian language within the most common meanings of the cases, so great difficulties arise. The article suggests methods for removing these difficulties.

Key words: scientific style of speech, language of specialty, grammatical constructions, microtexts

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ АДЬЮНКТОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ РЕЧЕВЫХ КЛИШЕ ДЛЯ ОФОРМЛЕНИЯ ВВЕДЕНИЯ НАУЧНОЙ РАБОТЫ

© 2018 г. *В.Н. Селедцова*

Военная академия войсковой противовоздушной обороны
Вооружённых Сил Российской Федерации
имени Маршала Советского Союза М.В.Василевского

В статье рассматриваются возможности обучения иностранных адъюнктов языковому оформлению введения научного исследования на занятиях по русскому языку как иностранному. Анализируются речевые клише с точки зрения лексико-грамматических трудностей, возникающих в процессе овладения иностранными обучающимися нормами профессиональной научной речи.

Ключевые слова: иностранные адъюнкты, военный вуз, речевые клише, языковое оформление научной работы.

В высших военных учебных заведениях Российской Федерации значительную часть иностранных обучающихся в настоящее время составляют слушатели и адъюнкты – офицеры, получившие высшее образование на родине. После языковой подготовки в рамках подготовительного курса представители названной категории продолжают обучение в магистратуре и адъюнктуре военных вузов. Программы этих уровней предусматривают изучение дисциплины «Иностранный (русский) язык».

Перед иностранными обучающимися уже в начальный период подготовки по программам магистратуры и особенно – адъюнктуры остро встают проблемы, связанные с необходимостью понимания и продуцирования текстов на русском языке в рамках профессиональной научной речи. Для того чтобы в полном объёме осваивать содержание текстов по специальности подготовки, писать и готовить к публикации научные статьи, а в дальнейшем – диссертационное исследование, выступать на конференциях, защите диссертации, участвовать в научной дискуссии, адъюнктам необходимо в короткий срок не только овладеть терминологией в соответствии со специальностью, но и научиться опознавать и использовать специальные речевые формулы и клише, «языковые скрепы». Знание этих типовых средств помогает ориентироваться в тексте, выделять коммуникативные блоки, умение использовать речевые клише даёт возможность вводить в создаваемый текст необходимую информацию.

Одной из важнейших частей научной работы любого уровня является введение. В нём приводится научный аппарат исследования, который обуславливает логику изложения всего материала статьи или диссертации. Представляя работу, адъюнкт постоянно обращается к компонентам введения, в ходе дискуссии ряд вопросов к докладчику традиционно затрагива-

ет содержание научного аппарата. В связи с этим знание речевых клише, характерных для введения, особенно актуально для иностранных адъюнктов, поскольку даёт возможность уверенно осуществлять общение на русском языке в рамках научной коммуникации.

Речевые клише, характерные для введения научного исследования, являются, на наш взгляд, наиболее трудными для усвоения иностранными обучающимися. Введение предполагает необходимость речевого оформления нескольких блоков, для каждого из которых возможно использование различных синонимичных стандартных вариантов, что создаёт для адъюнктов проблему выбора. Речевые клише, как правило, имеют структурные признаки фразеологизмов: постоянный порядок слов и непроницаемость, а также требуют соответствующего нормам грамматического оформления, определяют управление зависимой частью, поэтому частотны ошибки, связанные с сочетаемостью и грамматической формой.

В связи с названными выше возможными затруднениями обучающихся работу по введению и закреплению речевых клише, характерных для введения научного исследования, целесообразно строить по следующей схеме: актуализация знаний о структуре введения, его компонентах, демонстрация соответствующих речевых клише, лексико-грамматический комментарий, выполнение тренировочных упражнений и речевых заданий.

Введение речевых клише целесообразно осуществлять на основе анализа содержания соответствующих фрагментов научного текста: адъюнктам необходимо прочитать фрагмент введения диссертации и определить, какая это часть в его структуре. В группах, имеющих высокий уровень владения языком, предлагается выделить слова, словосочетания, предложения, которые указывают в данных смысловых частях на наличие соответствующей информации, в менее подготовленных группах преподаватель представляет речевые клише, включённые в данный научный текст. В качестве основы предъявляются примеры, построенные на основе модели *что – это что*, указывается, что она является универсальной и наиболее простой, но для построения связного текста необходимо использовать синонимичные конструкции, разнообразные речевые клише. Для более подробного изучения с точки зрения используемых лексических средств, нормативной сочетаемости и грамматических характеристик предлагается ряд речевых клише. Учитывая специфику исследований в военной области знания, возможно, на наш взгляд, предложить более развёрнутые варианты, которые представляют собой стандартные высказывания из научных работ адъюнктов. В приведённых ниже наиболее сложных для освоения речевых клише, требующих дополнительной лексико-грамматической работы, выделены слова, которые нуждаются в отдельном рассмотрении в связи с контекстом.

1. Обоснование важности (значимости) предмета исследования: *существующие основы (чего) свидетельствуют о необходимости дальнейшего развития (чего); локальные войны и*

вооруженные конфликты конца XX – начала XXI в. **подтверждают сохранение основополагающей роли** (чего в чём); вооруженные конфликты и локальные войны последнего периода (какие) **создали новые проблемы** в вопросах (чего); опыт современных войн и военных конфликтов, в особенности событий в зоне (чего), свидетельствует, что **роль** (чего) непрерывно **возрастает**, область применения (чего) и **круг решаемых задач расширяется**; существенный прогресс в развитии и совершенствовании средств воздушного нападения, форм и способов их боевого применения **требует проведения** дополнительных исследований и выработки адекватного комплекса мер для **повышения** эффективности (чего).

2. Указание на интерес учёных к данному предмету исследования: исследования, проведённые известными российскими и зарубежными учёными в области (чего), **образуют** хорошую теоретическую **базу, обеспечивающую** качественное проведение анализа / синтеза (чего); большое число работ **связано** (с чем). К числу таких работ **следует отнести** труды (кого); вопросами (чего) занимается **достаточно широкий круг** исследователей: (кто). В их работах предложено (что).

3. Указание на круг аспектов, которые требуют дополнения, доработки: до сих пор не существует специальных исследований, **посвящённых** (чему); в работах, посвящённых данной проблеме, не рассматривается / не учитывается / **не принимается во внимание** (что); к числу наименее разработанных проблем **относится** (что).

4. Актуальность данной темы: следовательно, актуальность темы исследования обусловлена/**определяется** тем, что...; актуальность проблемы данного исследования **заключается** в том, что ...; всё вышеперечисленное **свидетельствует** об актуальности научных работ, **связанных с** (чем).

5. Цель и задачи: все вышесказанное **позволило** сформулировать цель диссертационного исследования – ...; цель исследования **достигается** решением научной задачи, **заключающейся** в обосновании ...; достижение цели исследования предполагает решение ряда частных задач...

6. Объект и предмет исследования: объектом / предметом исследования является / **выступает** (что); объектом исследования **принят(о)** (что), предметом исследования – (что).

7. Методы исследования: достоверность исследований **достигается** использованием следующих методов: ...

8. Научная новизна, практическая значимость: научная новизна / практическая значимость **состоит / заключается** в том, что...

9. Реализация результатов, апробация работы: апробация основных **положений** диссертации осуществлялась (осуществлена) / **проводилась (проведена)** (где); материалы / ос-

новые положения диссертации / результаты работы **нашли** / **получили отражение** (в чём).

10. Положения, выносимые на защиту: на защиту **выносятся** следующие **положения** и **результаты** ...

11. Структура работы: диссертация состоит из введения, (сколько) глав, заключения, списка используемой литературы и приложений. Общий объём работы **составляет** (сколько) страниц машинописного текста, **включая** (сколько) рисунков, (сколько) таблиц, (сколько) страниц приложений. Библиография **содержит** (сколько) наименований.

В приведённых речевых клише необходимо обратить внимание на значение многозначных слов, омонимов, поскольку усвоенное ранее значение слова, неверный перевод становятся серьёзным препятствием для понимания фразы и последующего использования в рамках научного стиля. В ходе работы используется толковый словарь, в менее подготовленных группах – переводной и толковый словари. Указывается, что многозначные слова употребляются, как правило, не в тех значениях, которые частотны в других стилях. Например, *свидетельствовать*: первое значение: «удостоверять в качестве свидетеля, очевидца. С. о краже», второе – «подтверждать, доказывать. Цифры свидетельствуют об успехах». В словаре всего приводится четыре значения слова. В научном стиле этот глагол активно используется во втором значении: *опыт современных войн и военных конфликтов свидетельствует, что роль (чего) непрерывно возрастает*. Обращается внимание на то, что некоторые слова приобретают дополнительное значение. Так, глагол *выступать*, имея значения «1. Отделившись, выйти, выдаться вперед. В.из шеренги. 2. Отправиться куда-н., выйдя с места стоянки. В. в поход» и другие, всего четыре значения, может использоваться в значении «являться, быть»: *предметом исследования выступает* ...

Очень важной является работа по уточнению значения в контексте речевых клише, характерных для введения научного исследования, следующих глаголов: *возрастать/возрасти, выступать/выступить, достигать/достичь, заключаться, обеспечивать/обеспечить, образовывать, определять, определиться, относить/отнести, подтверждать/подтвердить, позволять/позволить, получать/получить, посвящать, принимать/принять, расширяться/расшириться, свидетельствовать, создавать/создать, связывать/связать, следовать, составлять/составить, состоять, требовать/потребовать*. Грамматический комментарий должен содержать указание на нормативную падежную форму зависимого от глагола слова, а также причастия и деепричастия, для которых глагол является формообразующим.

Рассматривая речевые клише, характерные для введения научной работы, следует обратить особое внимание на сочетания, имеющие в своём составе слова *база, круг, роль, ряд,*

основы и др. Так, существительное *круг*, имея шесть значений (по словарю С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой), в научном стиле может реализовать четвертое значение: «(в круге и в кругу), чего. Замкнутая область, сфера, очерчивающая в своих границах развитие, совершение чего-н. К. чьих-н. обязанностей. К. вопросов»: *опыт современных войн свидетельствует, что область применения (чего) и круг решаемых задач расширяется*, шестое значение: «(в кругу), кого или какой. Лица, объединенные общей социальной средой и общей деятельностью. Широкие круги общественности. Писательские, литературные круги. В кругу ученых, специалистов»: *вопросами (чего) занимается достаточно широкий круг исследователей: (кто)*.

Усвоение речевых клише достигается в ходе выполнения подстановочных, трансформационных упражнений, речевых заданий на текстовом материале, актуальном для адъюнктов с точки зрения научной специальности

В заключение необходимо отметить, что целенаправленная деятельность по формированию и совершенствованию навыков использования речевых клише, включающая актуализацию знаний о компонентах научной работы, в частности введения, представление соответствующих речевых клише, лексико-грамматическую работу, регулярную тренировку использования в процессе выполнения упражнений и речевых заданий во многом позволит обеспечить успешность коммуникации на русском языке в научной профессиональной сфере.

Список литературы

1. Богомолова И.А. Интегрированное обучение научному стилю речи студентов-носителей русского языка в вузах инженерного профиля: автореф. Дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02 /Богомолова Ирина Александровна. М., 2005. – 25 с.
2. Гапочка И.К. Программа-справочник по русскому (иностранному) языку для аспирантов и соискателей нефилологических специальностей. М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2003. – 67с.

TRAINING OF FOREIGN ADJECTIVES TO USE VOICE CLUSH FOR DESIGNING THE INTRODUCTION OF SCIENTIFIC WORK

V.N. Seledtsova

Army Air Defense Military Academy of the Russian Federation
named after Marshall of the Soviet Union A.M. Vasilevsky

The article deals with the possibilities of teaching foreign associates to the linguistic design of the introduction of scientific research in the classes in Russian as a foreign language. Speech cliches

are analyzed from the point of view of the lexico-grammatical difficulties arising in the process of mastering the characteristics of professional scientific speech by foreign students.

Keywords: foreign adjuncts, military high school, speech cliches, language design of scientific work.

**ОБ ОПИСАНИИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУПП
В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «КОСМЕТИКА»)**

© 2018 г. *Л.Ю. Семёнова*

Пензенский государственный университет

В статье рассматриваются вопросы выделения и описания лексико-семантических групп в практике преподавания русского языка как иностранного, приводятся результаты научно-практического исследования современного состояния лексико-семантической группы «Косметика» в русском языке.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лексика русского языка, лексема, лексико-семантическая группа, парадигматические и синтагматические отношения.

По мнению многих лингвистов, и в частности И.П. Слесаревой: «Одним из самых сложных аспектов теории и практики обучения иностранному языку является лексика как с точки зрения психологических основ ее усвоения, так и с точки зрения общелингвистических трудностей, возникающих при описании лексико-семантической системы языка и связанных прежде всего с практической неисчислимостью ее единиц» [1, с. 79].

Поскольку слова в любом языке существуют не изолированно, а тесно взаимодействуют друг с другом и образуют различные системы, в настоящее время считается, что «наиболее продуктивным способом описания и презентации лексики в теории и практике РКИ является её группировка в лексико-семантические группы» [2, с. 37]. Выделение различных лексико-семантических групп является одним из результатов изучения и описания лексики русского языка.

Определение лексико-семантической группы (ЛСГ) в лингвистике неоднозначно. Как правило, лексико-семантической группой (в широком смысле) называют группу слов, тесно связанных между собой по смыслу. Приведём определение О.Л. Рублевой: «Под лексико-семантической группой (ЛСГ) в узком смысле будем понимать группу слов, объединяемых общностью категориально-родовой семы (архисемы) и общностью частеречной отнесенности» [3, с. 79].

Выделение и изучение различных лексико-семантических групп имеет практическую ценность для описания и преподавания русского языка как иностранного. И.П. Слесарева отмечает: «Условием адекватного описания лексико-семантической системы языка является рассмотрение слова с точки зрения следующих компонентов его значения: предметной и понятийной соотнесенности слова и его парадигматических и синтагматических связей. То, что парадигматические связи слова наряду с синтагматическими входят в значение слова как од-

на из его структурных характеристик, определяет необходимость исследования лексики в терминах категории лексико-семантических групп» [1, с. 80].

Описание лексико-семантической группы может быть проведено в рамках выпускной квалификационной работы иностранными студентами-филологами, изучающими не только практический курс, но и теоретический курс русского языка.

В качестве материала для изучения лексико-семантической группы «Косметика» использовались слова и словосочетания, обозначающие в современном русском языке косметические средства. Лексический материал был собран из современных каталогов косметики.

Проведенное исследование показало, что в настоящее время в русском языке активно используется более 40 лексем, называющих средства косметики. Приведем лексемы в алфавитном порядке: *антиперспирант, бальзам, блеск, бронзатор, вода, гель, дезодорант, кайал, карандаш, кондиционер, консилер, корректор, краска, крем, лак, лосьон, маска, масло, молочко, мусс, мыло, ополаскиватель, база под макияж, пена, пенка, пилинг-скатка, подводка, помада, пудра, скраб, спрей, средство, суфле, сыворотка, тальк, тени, тональный крем, тоник, тушь, флюид, хайлайтер, шампунь, эликсир*.

В ходе составления словаря лексико-семантической группы «Косметика» выявили, что некоторые лексемы (*антиперспирант, бронзатор, кайал, консилер, хайлайтер*) не зафиксированы в современных словарях и их толкование можно уточнить только в сети Интернет (например, в Викисловаре или в Словаре косметических терминов).

С точки зрения происхождения слова лексико-семантической группы «Косметика» можно разделить на исконно русские слова (*блеск, краска, молочко, мыло, ополаскиватель, пена, подводка, румяна, тени, сыворотка*) и заимствованные слова.

С точки зрения освоенности заимствованных слов в русском языке выделяется три пласта: 1) слова, давно вошедшие в русский язык и воспринимаемые носителями языка как русские наименования средств косметики: *пудра, крем, помада, карандаш*; 2) слова, которые вошли в русский язык сравнительно недавно, но уже освоенные и описанные в словарях русского языка и, следовательно, понятные носителям русского языка: *гель, тушь, тени, маска, тоник, дезодорант*; 3) слова, входящие в употребление в настоящее время, не зафиксированные в словарях русского языка, понятные не всем носителям русского языка: *хайлайтер, бронзер, флюид, консилер, корректор, пилинг-скатка*.

Изучая заимствованную лексику студенты отметили, что среди «старой», закрепившейся в русском языке иноязычной лексики, преобладают слова французского происхождения (*дезодорант, крем, лак, лосьон, маска, мусс, помада, пудра, эликсир*), среди новых лексических единиц – заимствованные слова из английского языка (*антиперспирант, кайал, консилер, корректор, пилинг*).

Полученные результаты еще раз подтверждают тот факт, что косметику привезли в Россию из Франции в XVIII веке. Современным способом пополнения лексико-семантической группы «Косметика» является заимствование из английского языка. Это достаточно активный процесс в современном русском языке в целом и в русской лексической системе в частности.

К особенностям современного состояния лексико-семантической группы «Косметика» следует отнести образование и использование составных наименований. В исследуемом материале было выявлено 43 сложных слова. Приведем примеры составных слов: *антиперспирант-спрей, бальзам-кондиционер, бальзам-спрей, гель-лифтинг, гель-мусс, дезодорант-спрей, крем-депилятор, крем-краска, крем-мыло, лосьон-кондиционер, лосьон-корректор, маска-гомаж, маска-пленка, пудра-бронзер, пудра-шарики, спрей-автозагар, спрей-мусс, сыворотка-корректор, сыворотка-спрей, шампунь-гель* и др.

Данный языковой материал подтверждает мнение многих лингвистов о том, что в начале XXI века резко увеличилось количество составных номинаций. По мнению М.В. Костроминой, чрезвычайная продуктивность этой модели подтверждает тот факт, что «перед нами одно из активных, развивающихся явлений современного русского языка» [4, с. 1]. Составные номинации в современном русском языке продолжают развивать высокую продуктивность как один из удобных и экономных видов образований. М.В. Костромина, характеризуя данные единицы, отмечает: «Значение таких наименований складывается в результате взаимовлияния значений их компонентов. «За дефисом» скрываются смысловые связи, благодаря которым за составным словом закрепляется определенное, только ему присущее значение» [4, с. 89].

В ходе работы были выявлены некоторые семантические особенности составных наименований косметических средств. Компоненты составных слов могут называть:

- 1) два равноправных косметических средства, так называемые «два в одном» (*крем-пудра, шампунь-ополаскиватель*);
- 2) функцию косметического средства (*лифтинг-крем* – крем для лифтинга, *спрей-автозагар* – спрей для загара, *сыворотка-корректор морщин* – сыворотка для коррекции морщин, *крем-депилятор* – крем для депиляции, *бальзам-уход* – бальзам для ухода);
- 3) форму, вид, консистенцию косметического средства (*пудра-шарики, крем-гель, масло-спрей, маска-пленка*).

Указанные возможности составных номинаций частично объясняют особую активность в русском языке подобных наименований.

В работе подробно анализировались синтагматические отношения между опорными лексемами ЛСГ «Косметика» и другими словами. Синтагматические отношения реализуются

в виде сочетаний слов, которые регулируются определенными правилами. Различают лексическую и грамматическую (синтаксическую) сочетаемость. Лексическая сочетаемость – правила сочетаемости слов, основанные на их семантических свойствах. Грамматической сочетаемостью называются правила сочетаемости слов, основанные на их грамматических свойствах.

Можно предположить, что слова, обозначающие средства косметики, могут включаться в словосочетания только с определенными словами. Семантикой этих слов определяются возможности построения словосочетаний. Нарушение лексической сочетаемости ведет к речевым ошибкам.

Материал исследования показывает, что зависимые слова в словосочетании с опорным словом, называющим средство косметики, могут указывать:

- 1) на адресат, которому предназначается данное средство (*женский, мужской, детский, для детей, для всей семьи*);
- 2) на действие, которое оказывает косметическое средство (*защитный, питательный, увлажняющий, восстанавливающий, оттеночный*);
- 3) на время использования косметического средства (*ночной, дневной, после бритья, после загара*);
- 4) на часть тела человека, для которой рекомендуется использовать данное средство косметики (*крем для лица, тушь для ресниц, карандаш для губ*);
- 5) на цель, назначение косметического средства (*крем для бритья, молочко для снятия макияжа, лак для дизайна ногтей, масло для массажа*);
- 6) на компоненты, ароматы, входящие в состав косметического средства (*с ароматом фруктов и ягод, с пчелиным маточным молочком, с витаминами, с глицерином, кальцием и витамином E*);
- 7) на эффект, ожидаемый от применения косметического средства (в словосочетаниях используется имя существительное *эффект* – *с отшелушивающим эффектом, с тональным эффектом, с легким эффектом загара, с эффектом мерцания, с корректирующим эффектом*);
- 8) на проблемы, от которых поможет избавиться средство косметики:
 - с предлогом «против» + имя существительное в род. падеже (*против черных точек, против морщин, против перхоти, против целлюлита, против выпадения волос*);
 - с предлогом «от» + имя существительное в род. падеже (*от растяжек, от черных точек и прыщей, от темных кругов под глазами*).

Наибольшей лексической сочетаемостью характеризуются слова *крем, гель, лосьон, маска, бальзам, средство, спрей, пенка*. Минимальной сочетаемостью характеризуются лек-

семь *антиперспирант, суфле, флюид, эликсир*. Не образуют словосочетаний лексемы *консилер, корректор, пилинг-скатка, хайлайтер*. Это можно объяснить тем, что лексемы были заимствованы из английского языка недавно и еще не вошли в активный лексический запас, не ассимилировались в языке.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что лексико-семантические группы, выделенные и описанные с определенными лингводидактическими целями, являются одной из основных форм группировки лексики при обучении русскому языку как иностранному. Исследование лексических единиц в составе ЛСГ не только включает семантический анализ входящих в группу лексем, изучение их происхождения, возможности сочетаемости с другими словами, выявление их словообразовательных, грамматических и функциональных особенностей, но и предполагает сопоставление данных лексем с единицами аналогичной ЛСГ в родном языке учащихся и выявление лингвокультурологических особенностей.

Список литературы

1. Слесарева, И.П. Изучение типологии лексико-семантических групп / И.П.Слесарева // Русский язык за рубежом. – № 1. – 1976. – с. 79-82.
2. Зиновьева, Е.И. Основные проблемы описания и преподавания русской лексики: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. / Е.И. Зиновьева. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 176 с.
3. Рублева, О.Л. Лексикология современного русского языка / О.Л. Рублева. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2014. – 250 с.
4. Костромина, М.В. Биномины в современном русском языке. Семантика. Грамматика. Орфография [Текст]: дис... канд. фил.наук / М.В. Костромина. – Москва, 1992. – 162 с.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИМ ТИПАМ ТЕКСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ВОЕННАЯ ЖУРНАЛИСТИКА»)

© 2018 г. *О.Ю. Сидорова*

Военный университет МО РФ

Обучение функционально-семантическим типам текстов – один из компонентов, входящих в коммуникативный аспект владения русским языком как иностранным. Письменный и устный текст, являясь продуктом и результатом речевой деятельности, представляет собой главную единицу обучения языку. На примере трёх текстов разных функционально-семантических типов текстов (описание, повествование, рассуждение с элементами повествования) проходит изучение данной темы. Анализируя, сопоставляя тексты о великом русском лингвисте, будущие военные журналисты приходят к выводу о различиях в составлении описания, повествования и рассуждения. Необходимость изучения данной темы на примере текстов по специальности обучающихся обусловлена практическим применением и наглядностью полученного результата.

Ключевые слова: описание, повествование, рассуждение, текст, коммуникативная компетенция.

Общение представляет собой процесс обмена информацией, в основе которого лежат письменные и устные тексты. На кафедре русского языка Военного университета основой при изучении русского языка как иностранного является текстоцентрическая парадигма. Характеризуя данную парадигму, Т.Е. Токарева отмечает следующее: «Комплексное, системное и систематическое рассмотрение текста как феномена культуры и феномена общения обеспечивает формирование коммуникативной компетенции военнослужащих, обучение культуре речевой коммуникации» [1, с. 24]. На уроках русского языка рассматриваются текстовые категории, функционально-семантические и функционально-стилевые типы текстов.

Рассмотрим особенности изучения функционально-семантических типов текстов на примере текстов об известном лингвисте. Представленный фрагмент урока является вводным при изучении данной темы: обучающиеся получают первое представление о тексте-описании, тексте-повествовании, тексте-рассуждении и комбинированных текстах. Важно, чтобы уже на этом этапе курсанты понимали роль этой темы для их будущей профессиональной деятельности, так как журналист должен владеть словом в полной мере и уметь составлять влиятельные тексты.

Каждое занятие начинается с фонетической разминки, целью которой является тренировка в произношении трудных звуков и настраивание речевого аппарата на русскую речь. С

испаноговорящими курсантами целесообразно провести фонетическую зарядку на звуки [б], [в]. Работа над тренировкой звуков проходит по следующей схеме: сначала преподаватель читает слова, обучающиеся повторяют их все вместе, затем каждый из обучающихся читает слова самостоятельно. Также проводится работа над словосочетаниями. Значения всех слов и имена учёных знакомы обучающимся.

Лингвист, языковед, лингвистика, буква, звук, беседа, разговор, билингвист, словообразование, Щерба, Виноградов, Востоков;

Выдающийся лингвист, известный языковед, звонкий звук, твёрдый звук, важный разговор, словообразование русского языка.

Далее преподаватель задаёт вопрос обучающимся.

- Кем были Щерба, Виноградов и Востоков?

Лингвистами.

- А кем будете вы?

Журналистами и переводчиками.

Для развития у обучающихся речемыслительных навыков и коммуникативной компетенции обязательным компонентом урока является речевая разминка. Обратимся к высказыванию известного философа-рационалиста о некоторых умениях, которыми должен обладать любой специалист, и особенно журналист. **Беседа на тему:** «Чтение делает человека знающим, беседа – находчивым, а привычка записывать – точным». (Ф. Бэкон)

- Как вы понимаете первую часть высказывания Ф. Бэкона?

- Чтение книг дает возможность человеку получить новые знания, расширить свой кругозор и, конечно, оно доставляет человеку удовольствие.

- О чём нам говорит вторая часть высказывания?

- Беседа делает человека находчивым, способным найти выход из любой ситуации, быстро принять решение.

- Что мы узнаём из третьей части?

- Привычка записывать делает человека точным, потому что пишем мы только самое главное, чтобы не забыть.

- Какой вывод мы можем сделать?

- Читать книги – это необходимое занятие для каждого человека. Из книг мы узнаём много нового, у нас появляется возможность поспорить или согласиться с автором. Участвуя в различных беседах, мы расширяем свой кругозор, находим нужную информацию и включаем её в свои будущие статьи.

- Как вы думаете, можно ли об одном человеке, процессе, явлении, предмете рассказать по-разному, т.е. используя разные тексты?

- Да.

- Мы можем рассказать биографию человека, описать его внутренний и внешний мир, раскрыть значение его вклада в лингвистику и доказать значение его трудов для общества. На сегодняшнем уроке вы узнаете о разных типах текстов и научитесь отличать их друг от друга.

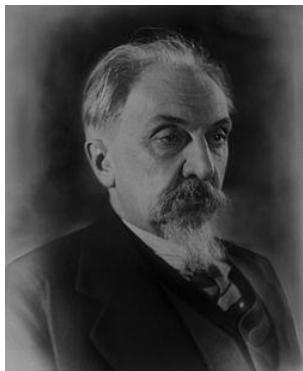
Обучающимся предлагаются три текста разных функционально-семантических типов. Им необходимо прочитать их, определить тему и подумать, чем они различаются. В процессе размышлений они придут к выводу о том, что одну тему можно раскрыть по-разному, используя функционально-семантические типы текстов. Данное задание направлено на развитие языковой, речевой и коммуникативной компетенций. Работа по данной теме направлена на развитие способности осуществлять письменную и устную коммуникацию. При работе со вторым текстом необходимо показать обучающимся фотографию Л.В. Щербы, чтобы было понятно описание внешности.

Обучающимся предлагается прочитать тексты, назвать тему и определите тип (поставить вопросы к текстам).

Великие лингвисты: академик Л.В. Щерба

1. Академик Лев Владимирович Щерба принадлежит к числу выдающихся русских лингвистов. По окончании гимназии в 1898 году он поступает на естественный факультет Киевского университета. Однако уже через год Л.В. Щерба переходит на историко-филологический факультет Санкт-Петербургского университета, желая стать преподавателем русского языка и литературы. По окончании университета он остаётся на кафедре для дальнейшей научной работы.

С 1906 по 1909 год Л.В. Щерба находится в заграничной научной командировке (Германия, Италия, Франция). По возвращении в Петербург он обрабатывает собранный материал и пишет две диссертации – магистерскую и докторскую. Вскоре после того как Щерба защитил докторскую диссертацию, он был избран профессором Петербургского университета. С 1924 года Л.В. Щерба – член-корреспондент, а с 1943 года – действительный член Академии наук СССР.



Научное наследие академика Л.В. Щербы представляет собой большое количество работ, относящихся к самым разнообразным отраслям языкознания – фонетике, лексикографии, грамматике, методике[2, с. 147].

2. «Сквозь даль десятилетий мне видится Лев Владимирович Щерба: высокий и потому кажущийся худощавым, с огромным лбом, редящими, с проседью волосами на темени, выступающей вперёд бородкой; он вечно ищет

и всегда не удовлетворён найденным; он видит дальше и больше других ...» – вспоминает об учёном Р.И. Аванесов. Таким остался в памяти современников известный филолог, мыслитель и учитель Лев Владимирович Щерба [3, с. 69].

3. Что же делать с безграмотностью? Содействовать (= способствовать) появлению ответственных трудов, всячески поддерживать их авторов, хлопотать о поднятии квалификации в области языка у студентов университета и педагогических вузов; реформировать педагогические техникумы, имея в виду, что все слушатели педагогических техникумов будут прежде всего учителями русского языка, а потому должны любить и хорошо знать его, понимать его механизм.

Вот три основные причины современной безграмотности, на мой взгляд. На некоторые из них я и укажу в заключение:

1) Хорошая тетрадь, грамотное письмо, чёткий почерк возможны лишь при большой внутренней дисциплине и подтянутости.

2) Как это ни звучит парадоксально, однако нужно сказать, что одной из причин понижения грамотности, одной из серьезных причин, являются «новые методы». Первое же требование, предъявляемое жизнью, – это грамотность и умение читать книгу. Методы же надо предоставить специалистам, учёным советам, исследовательским институтам, педагогическим обществам и т. п. Универсальных методов нет. В каждом новом методе есть нечто ценное, чем надо воспользоваться

3) Немаловажным является и вопрос о книгах. Между тем механизм грамоты, несомненно, приобретается и чтением. Совершенно очевидно, что дети, которые должны овладеть литературным языком, должны читать наших классиков, и читать их в большом количестве. Но главную роль, – ибо чтение это должно быть самостоятельное и свободное, – здесь, по-видимому, играет большой недостаток книг, особенно в провинции[4].

- О ком говорится в этих текстах?

О великом лингвисте Л.В. Щербе и его взглядах.

В первом тексте – о биографии; во втором – описывается внешность и внутренний мир человека; в третьем – о том, каковы причины безграмотности, по мнению Щербы.

Правильно. Попробуем поставить вопросы к текстам.

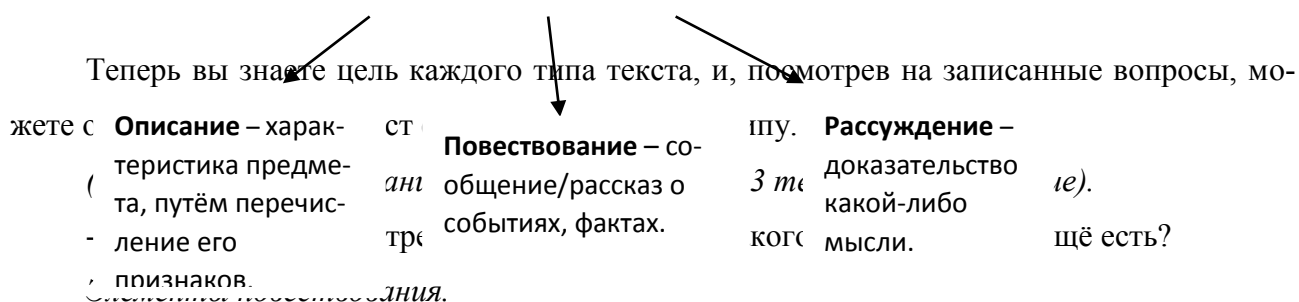
К первому тексту – вопрос «что произошло?»

Ко второму тексту – вопрос «какой?»

К третьему тексту – вопросы «в чём причины безграмотности?», «почему так?»

Обычно выделяют три типа текстов: описание, повествование и рассуждение. Но есть и комбинированные типы текстов: повествование с элементами описания, рассуждение с элементами повествования и т.д.

Функционально-семантическая типология текстов



- Как вы думаете, какой тип текста чаще используется в речи?

Возможно, что текст-повествование, потому что мы часто что-то рассказываем или читаем о каких-то фактах.

Обратимся к первому тексту. Какие слова или словосочетания помогли вам определить тип текста?

- Слова и словосочетания со значением места и времени: с 1906 по 1909 год; по окончании гимназии; естественный факультет Киевского университета; через год.

- Глаголы со значением начала, продолжение и конца действия: поступает; переходит; защитил.

- Глаголы со значением процесса действия: обрабатывает; находится; остаётся.

- Данный текст также обладает информативностью, целостностью и связностью. Прочитав этот текст, мы узнаём основные этапы образовательной и научной деятельности лингвиста.

Обратимся ко второму тексту. Какие слова или словосочетания помогли вам определить тип текста?

- Большое количество имён прилагательных: высокий, худощавый, огромный, известный; причастий: кажущийся, редящий, выступающий.

- Имена существительные: лоб, волосы, темя, борода, учёный, филолог, мыслитель, учитель.

- Описание внешнего и внутреннего мира известного филолога позволяет нам понять, каким человеком он был. Это творческий и ищущий человек, который никогда не останавливался на достигнутом.

Обратимся к третьему тексту. На основании чего вы сделали вывод о том, что перед вами текст-рассуждение?

- Автор рассуждает о причинах безграмотности. Текст начинается вопросом «Что же делать с безграмотностью?». Далее мы узнаём о трёх причинах: большая внутренняя дисци-

плина; неправильное использование «новых методов»; необходимость чтения классической литературы.

При раскрытии каждой причины в тексте используются элементы повествования.

Рассмотрев три текста, мы убедились, что одну и ту же тему можно раскрыть, используя тексты разных типов и стилей (о стилях вы узнаете позже).

Будущим журналистам необходимо знать особенности текстов разных типов для того, чтобы строить грамотные тексты, отвечающие поставленной коммуникативной задаче. Только комплексная работа с текстом как продуктом речевой деятельности позволит достичь поставленную задачу.

Список литературы

1. Токарева Т.Е. Русский язык. Основы речевой коммуникации: Технология обучения: учебно-методическое пособие. – М.: ВУ, 2012. – 232 с.
2. Токарева Т.Е. Русский язык. Основы речевой коммуникации. – М.: ВУ, 2017. – 352 с.
3. Янченко В.Д. Занимательное путешествие по страницам истории русской лингвистической науки. – М.: Вербум-М, 2002. – 160 с.
4. Щерба Л.В. Безграмотность и её причины [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/apr/textes/sherba/sherba20.htm>

TRAINING FOR FOREIGN MILITARY STUDENTS FUNCTIONAL-SEMANTIC TYPES OF TEXTS (ON THE EXAMPLE OF TEXTS ON SPECIALTY "MILITARY JOURNALISM")

O.Yu. Sidorova

Military University of the Russian Ministry of Defence

Teaching functional and semantic types of texts is one of the components that makes up the communicative aspect of owning Russian as a foreign language. The written and oral text, being the product and the result of speech activity, is the main unit of language instruction. On the example of three texts of different functional-semantic types of texts (description, narrative, reasoning with elements of the narrative), study of this theme takes place. Analyzing and comparing texts about the great Russian linguist, future military journalists come to a conclusion about the differences in the composition of the description, narrative and reasoning. The need to study this theme on the example of texts on the specialty of students is condition on the practical application and use of visual methods of the result.

Key words: description, narration, reasoning, text, communicative competence.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРУКТУРНЫХ СХЕМ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РЕПРОДУКТИВНОМУ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ГОВОРЕНИЮ НА МАТЕРИАЛЕ НАУЧНЫХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ

© 2018 г. *Т.А. Степина, Н.В.Дубовик*

Филиал Военной академии материально-технического
обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва (г.Пенза)

Рассматривается использование структурных схем и опорных конспектов в практике обучения репродуктивному монологическому говорению на русском языке как иностранном (уровень владения В1 и В2). Выявляются структурные и функциональные особенности данных средств обучения, их дидактическая и методическая эффективность. Приводятся примеры составления структурных схем и опорных конспектов на основе конкретного текста-источника.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, средства обучения, опоры, структурная схема, опорный конспект, монологическая речь.

Владение монологической речью на иностранном (русском языке) является одним из основных требований ФГОС ВО по направлению 56.07.01 – Военные науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации) и Программы по дисциплине «Русский язык как иностранный».

Для иностранных адъюнктов монологическое говорение на русском языке представляет большую трудность, особенно если необходимо воспроизвести информацию научного текста, содержание которого обладает высокой степенью обобщенности и включает большое количество терминов. С подобными текстами-источниками часто встречаются адъюнкты-иностранцы, делая сообщения на русском языке на темы, связанные с научной работой, а также при подготовке к кандидатским экзаменам.

Формирование такого сложного умения, как репродуктивное монологическое говорение, по мнению отечественных методистов Роговой Г.В., Верещагиной И.Н., Комаровой Ю.А., Зыряновой О.Б., Пассова Е. И. и др., должно проходить с помощью опор, которые могут быть связаны как с содержанием, так и с формой изложения, а также и с тем и другим.

Опоры активно используются в процессе обучения русскому языку как иностранному. К ним относятся ключевые слова, логико-синтаксические (структурные) схемы (модели), афоризмы, таблицы, рисунки и т.п.

Понятие «опора» трактуется в методике преподавания РКИ по-разному; в настоящей статье мы придерживаемся определения, данного в работе Зыряновой О.Б.: «опора – это модель программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного

использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания».

Несмотря на вариативность определения данного понятия в отечественной методике, единым остается утверждение, что любая опора – это способ управления высказыванием. Но в зависимости от той или иной опоры характер управления будет разным. Опоры управляют либо содержанием высказывания, либо его смыслом. Отсюда и другое деление опор на содержательные и смысловые, которые учитывают два уровня высказывания: уровень значения и уровень смысла.

Назначение опор заключается в том, чтобы, вызвав ассоциации с жизненным и речевым опытом обучающихся, опосредованно помочь построению речевого высказывания. Опоры составляются как с помощью слов, так и с помощью различных изображений действительности и могут использоваться в рамках одного контекста обособленно друг от друга и во взаимодействии, дополняя друг друга.

Опоры как средство обучения не потеряли актуальности в настоящее время, так как они помогают выстраивать логику репродуктивного высказывания на любом иностранном языке, в нашем случае на русском языке, его вербально-кодовые границы облегчают оперирование новыми словами и терминами, создавая тем самым условия для устранения психологического барьера обучающихся.

В практике преподавания РКИ (уровень владения В-2) из всего многообразия опор доказали свою эффективность такие средства обучения, как структурные схемы (модели) предложений и опорные конспекты.

Под структурной схемой (моделью) предложения в настоящей статье понимается модель предложения, которая отражает не только логическое и синтаксическое строение высказывания, но и его морфологические особенности. Термины структурная модель и структурная схема предложения понимаются нами как синонимичные и взаимозаменяемые.

Структурная схема (модель) предложения дает возможность множеству русских фраз представить ограниченным числом моделей, которые наполняются различными лексическими единицами.

Применение структурных схем (моделей) обеспечивает связь лексики и синтаксиса, а также лексики и морфологии, облегчает оперирование новыми словами и терминами, позволяет выстраивать логику сообщения, расширяет использование аналогии, экономит время, создает условия психологического комфорта в процессе высказывания и после него, а также позволяет решать множество других методических и дидактических задач.

Компоновка структурных схем в смысловые блоки облегчает процесс восприятия учебного материала и его репродуцирования.

Структурные схемы предполагают точной передачи информации текста-источника в количественном отношении, что позволяет обучающимся конструировать собственные речевые высказывания, активизируя свои когнитивные способности.

Группируясь в определенной последовательности, структурные схемы образуют опорный конспект, исходным материалом для которого является текст-источник. В опорный конспект, кроме структурных схем, входят ключевые слова, которые могут изображаться также символами, условными знаками, рисунками и под., цифры и даты, имеющие важное значение. Структурные схемы располагаются в соответствии с логикой текста, обеспечивая наглядность. Группы структурных схем, объединенные общей подтемой, выделяются в конспектах в виде блоков. Блоковое деление конспектов рассчитано на одновременное восприятие и запоминание групп взаимосвязанных объектов.

Структурные схемы, выполняя вспомогательную, управляющую роль, позволяют иностранному обучающемуся демонстрировать свободную, плавную речь на русском языке, без остановок и сбоев.

Опорный конспект, несмотря на относительно небольшое число знаков, может охватывать значительную по объему информацию. Например, для ответа по теме в 13-15 высказываний на русском языке иностранному адъюнкту требуется не более 2-3 минут (при условии, что он подготовился к занятию). Это значительно экономит время занятия. Частая практика в устной речи способствует быстрому развитию речевых навыков и повышению речевой активности обучающихся.

Приведем пример составления опорного конспекта с использованием структурных схем и ключевых слов в группе иностранных адъюнктов на основе текста-источника «Проблема техники в истории философии по теме «Речевая коммуникация на материале дисциплины «История и философия науки».

Представленный фрагмент текста монологического высказывания, которое ожидается услышать при ответе на занятии, составляет 8 фраз. Полный текст составляет 15 фраз.

1. По словарю С. Ожегова, техника – это совокупность средств труда, знаний и деятельности, служащих для создания материальных ценностей.

2. Техника оказывает большое влияние на все стороны жизни общества: науку, культуру, искусство, политику, экономику и др.

3. Особая значимость техники в жизни человека объясняет причину интереса философии к технике.

4. Многие философы XIX и XX вв. рассматривали проблемы, связанные с техникой и научно-техническим прогрессом: это А.Тойнби, А.Бергсон, М.Хайдеггер, Э.Блох, Д.Белл, Э.Тоффлер и др.

5. В конце XIX века в Германии даже родилось самостоятельное направление исследования – философия техники.

6. Философия техники исследует различные вопросы, например, что такое техника, какова ее природа, как взаимодействуют техника и наука, какое влияние оказывает техника на экономическую и политическую жизнь.

7. Философия техники включает две составляющие: инженерную и гуманитарную.

8. Отношение к технике является критерием существования различных философских теорий, например: теория критики техники и др.

Из текста в конспект вынесены в качестве опор активная лексика, которая должна быть усвоена адъюнктом в процессе работы над темой (лексика, как правило, выноситься в начальной форме), слова и фразы, внесенные в опорный конспект в виде символов и других изображений, а также структурные схемы (модели), составляющие основу любого научного и учебно-научного текста (структурные модели определения, классификации, назначения и др.).

Опорный конспект представлен следующим образом.

1. Т. – это....	ЧТО – ЭТО ЧТО	(Σ) (чего?)
(толковый словарь русского языка Ожегова С.)		средства труда, знания и деятельность, служащих для (чего?) создание материальные ценности
2. S	– Р	– (на что?) В.п.
T....	– [оказывать влияние]	– все стороны жизни общества: наука, культура, искусство,
	ять	политика, экономика и др.
3. Данный (этот) факт...	ЧТО ЯВЛЯЕТСЯ ЧЕМ (ЧТО ОБЪЯСНЯЕТ ЧТО)	причина интереса философии к Т.
4. философы.	рассматривать	проблемы (чего?), связан-

5. конец XIX века, Германия

ГДЕ РОДИЛОСЬ ЧТО

философия Т.

6. Ф.Т.

ЧТО ИССЛЕДУЕТ ЧТО

что такое Т., как Т. взаимодействует с Н., как Т. влияет на (что?)

7.

ЧТО ВКЛЮЧАЕТ ЧТО

Ф. Т.

инженерн. гуманитарн.

8. Отношение к Т.

ЧТО ЯВЛЯЕТСЯ ЧЕМ

критерий существования философских теорий:
теория критики и др.

Следует отметить, что при озвучивании опорного конспекта нет необходимости копировать текст, можно обогащать его в соответствии со своими жизненными представлениями и опытом, а также в соответствии с тем объемом знаний, которым обучающиеся владеют на том или ином этапе обучения.

Методика работы со структурными схемами не только позволяет управлять высказыванием и интенсифицировать обучение репродуктивной монологической речи, но также побуждает к творчеству и преподавателя и обучающихся, предоставляя возможность изменять и дополнять конспект, перерабатывать его в нужном направлении или составлять самим.

Разумеется, применение такого средства обучения, как структурные схемы, дает наибольшие результаты тогда, когда преподаватели подходят к процессу обучения комплексно, используя в практике преподавания и другие формы и средства обучения русскому языку как иностранному, подтверждением чему служат слова В.Ф.Шаталова, что структурные схемы, как и другие «компактные опорные сигналы могут работать надежно только тогда, когда станут обязательной частью целостной методической системы».

Список литературы

1. Азимов А.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения иностранным языкам. М.: ИКАР, 2009.
2. Зырянова О.Б. Способы и приемы усвоения языкового материала при пересказе текстов// Иностранные языки в школе. – 2006.-№ 4. – с.57-58.
3. Комарова Ю.А. Обучение устному иноязычному монологическому высказыванию при помощи вербальных опор. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Пособие для учителей, аспирантов и студентов. – СПб: КАРО, 2008.
4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М.:Просвещение, 1988.
5. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. - М., 1988.
6. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.:Филоматис, 2004.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 56.07.01- Военные науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации) 2014 г.

THE USE OF STRUCTURAL SCHEMES FOR TEACHING REPRODUCTIVE MONOLOGIC SPEECH ON THE MATERIAL OF SCIENTIFIC AND SPECIFIC TEXTS

T.A. Stepina, N.V.Dubovik

A.V.Khrulev, General of the Army Branch of Military Academy
of Material and Technical Support

Summary: The article is devoted to the use of structural schemes and précis while teaching reproductive monologic speech in Russian as a foreign language (Level B1, B2). Structural and functional peculiarities of these teaching aids, their didactical and methodical effectiveness are highlighted. Examples of making structural schemes and précis on the material of specific text are given.

Key words: methods of teaching Russian as a foreign language, teaching aids, basic texts, structural schemes, précis, monologic speech

**О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПЕРЕВОДА
СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
(НА ПРИМЕРЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ТИЛЛЯ ЛИНДЕМАННА)**

© 2018 г. *А. С. Трушина*

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Рассматриваются проблемы перевода современной немецкой литературы на примере стихотворений Тилля Линдемманна, анализируются ошибки, допущенные переводчиком.

Ключевые слова: перевод, поэтический текст, смысловые ошибки, Тилль Линдемманн.

Перевод современной немецкой литературы в России переживает не лучшие времена, хотя новейшие произведения немецких писателей переводятся почти сразу же. Однако наличие перевода не являются критерием успеха. Тиражи невелики, успешно издаются и переиздаются лишь детские книги и произведения давно сложившегося круга писателей, любимых российским читателем, – Германа Гессе, Франца Кафки, Патрика Зюскинда. Отчего же снижается интерес к современной немецкой литературе, которая переводится и издается? Возможно, дело в нехватке квалифицированных переводчиков и по-настоящему качественных переводов. Среди причин отсутствия таковых часто отмечают незаинтересованность читателя, сложность поднимаемых немецкими авторами тем, а как следствие – трудности перевода и несоизмеримые с этими трудностями зарплаты. Однако стоит упомянуть один проект, который с этими проблемами не сталкивался.

В 2016 году в России был переведен сборник стихов «In stillen Nächten» Тилля Линдемманна, известного российской публике как солист группы Рамштайн. Сам автор был приглашен в Россию на автограф-сессии, посвященные выходу книги, на которые пришли, без преувеличения, тысячи человек. Таким образом, читатели были вполне заинтересованы, тиражи книги раскуплены, масштабность рекламной компании позволяет предположить достойные гонорары для переводчика. Однако перевод стихотворений Линдемманна не просто оставляет желать лучшего – он полон смысловых ошибок, что неизбежно портит впечатление о стихах и искажает их смысл до полностью противоположного.

Начать анализ перевода данной книги стоит с самого названия. Немецкий оригинал звучит как «In stillen Nächten», что переводится следующим образом: «Тихими ночами». Однако на русский язык название переводится как «В тихой ночи», что вызывает вопросы. «In stillen Nächten» – строчка из двустишия «In stillen Nächten weint ein Mann, weil er sich erinnern

kann», которое соответственно перевели «В безмолвии ночи мужчина плачет, потому что у него есть память» [1, с. 268 – 269]. Недословный перевод можно было бы счесть уступкой в пользу благозвучия, однако параллель между стихотворением и названием сборника утрачена, что наводит на мысль об ошибке при переводе.

На обложке книги, под названием, расположена надпись «18 + Содержит нецензурную лексику». Подобная помета сразу вызывает вопросы, так как в немецком языке отсутствует нецензурная лексика как таковая. Значит, речь пойдет о достаточно вольном переводе.

Первый пример неадекватного перевода – строки из стихотворения «Ich find mich gut» (буквально «Я себе нравлюсь», в книге – «Я хорош»). В оригинале читаем: «So richtig schön bin ich ja nicht/Doch: Charakter im Gesicht». Это переводится следующим образом: «Я не очень-то красив, но лицо отражает мой характер». В книге же данные строки переведены так: «Я так красив, ведь это верно / Но налицо характер мой» [1, с. 116 – 117]. Перевод нельзя даже назвать вольным – смысл строк абсолютно противоположен мысли, изложенной в оригинале. Ошибка заключается в неверном переводе сочетания «ja nicht» - в данном случае «ja» – не выступает в роли «да», а используется для усиления отрицания «nicht».

Подобная ошибка с отрицанием встречается в стихотворении «Wenn Mutti spät zur Arbeit geht» («Когда мама поздно идёт на работу») [1, с. 32 – 34]. Строчки «Traurig war ich vorher schon/die Mutter fehlt mich nicht» переводятся как «Я уже прежде грустил / По матери я не скучаю». Однако в книге перевод следующий «Да, я помню, как был я убит страшным горем / Не хватает мне матери, не хватает любви». Глагол «fehlen» имеет значение «не хватать», но он отрицается словом «nicht». Таким образом, лирическому герою матери «не не хватает» - двойное отрицание дает утверждение - понятно, что сын не скучает по матери. В переводе же допускается грубая ошибка, делающая смысл высказывания прямо противоположным.

Неверно переведено название одного из стихотворения – «All» [1, с. 250 – 251]. «All», с одной стороны, – имя прилагательное со значением «все», с другой, – имя существительное, обозначающее «вселенная», «космос». Стихотворения и их названия в книге Линдемманна напечатаны заглавными буквами, поэтому заглавная буква – единственный признак, по которому мы можем определить, является ли это слово существительным, – никак не может подсказать правильное толкование. Однако стоит обратиться к самому стихотворению. Речь в нем идет о катастрофе на борту космического корабля – следовательно, «All» в данном случае – вселенная, космос. Однако в книге это слово переведено как «все». Такая ошибка могла быть возможна из-за незнания переводчиком значения существительного «All», так вселенная наиболее часто называется более «развернуто» – «Das Weltall».

Одним из наиболее философских стихотворений в сборнике является «Sehr einsam mit Fischen» – «Очень одиноко с рыбами» [1, с. 218 – 221]. Сюжет его особенный – лирический

герой, у которого на всем свете нет никого, кроме рыбок в аквариуме, в порыве отчаяния решает узнать, что он значит для них и, погрузив голову в аквариум, чуть не тонет, однако рыбы этого не замечают. Мораль этого странного и бесконечно грустного стихотворения ясно изложена в последних строках и заключается в следующем: стоит посвящать свое время, свою заботу и свою жизнь лишь тому, кто отвечает тем же. В оригинале читаем: «Ich stecke meinen Kopf / In das Aquarium» – «Я засовываю голову в аквариум», «Halt meine Atemluft im Bann / Die Lungen im Final / Ich halt die Luft noch länger an...» – «Задерживаю дыхание заклинанием (или «задержись, мое дыхание, заклинанием – отсутствие знаков препинания дает возможности для двоякого толкования), легкие на пределе, я еще ненадолго задерживаю воздух...» В переводе же видим: «Утыкаюсь в стекло головою...», «Околдованный танцем в финале / Забываю совсем я дышать / В лёгких воздух усердием сдавлен...» Таким образом, в оригинале герой действительно едва не тонет, погрузив голову под воду, при этом он старается еще немного продержаться, чтобы добиться какой-либо реакции рыб, в то время как при прочтении перевода складывается впечатление, что лирический герой всего лишь засмотрелся на рыбок и забыл, как дышать. Справедливости ради стоит отметить, что в последствии переводчик указывает: «Вот так чуть не утонул я однажды...», из чего можно догадаться, что же на самом деле проделал лирический герой, но, по нашему мнению, здесь все же имеет место искажение смысла.

Над переводом сборника работали два переводчика, и именно этим можно объяснить соседство неадекватных и относительно неплохих переводов. Что касается некачественного перевода, то в стихотворении «Alles ist nass» («Все мокрое») вообще не переведена целая часть текста [1, с. 128 – 131]. Хотелось бы для объективности упомянуть и один хорошо выполненный перевод стихотворения «Die Fledermaus» – «Летучая мышь», в котором сохранены и рифма, и авторский юмор [1, с. 254 – 255].

Таким образом, в приведенном нами в пример сборнике перевод стихотворений зачастую неадекватен. Налицо незнание переводчиком некоторых аспектов языка и небрежное отношение к переводу. Допущенные в процессе перевода ошибки не просто грубые, они искажают смысл стихотворения. «Как осторожно надо обращаться со словом!» – совершенно справедливо отмечает замечательная переводчица Элеонора Гальперина [2, с. 233]. В данном случае видно, с какими трудностями сталкивается переводчик, насколько внимательно и корректно нужно относиться к переводимому тексту, тем более поэтическому, иначе у читателя не будет возможности в полной мере познакомиться с произведениями современной зарубежной литературы.

Список литературы

1. Линдеманн Т. В тихой ночи. Лирика. – М.: «Эксмо», 2016. – 288 с.
2. Галь Н. Слово живое и мертвое. Искусство литературного перевода. – М.: РИПОЛ классик, 2018. – 501 с.

**ABOUT SOME PROBLEMS OF TRANSLATION OF MODERN GERMAN LITERATURE
(BASED ON TILL LINDEMANN'S POETIC WORKS)**

A. S. Trushina

Lomonosov Moscow State University

The article is focused on problems of translation of modern German literature on the basis of translation of Till Lindemann's poetry; mistakes are analyzed, which were made by the translator.

Key words: translation, poetic text, logic errors, Till Lindemann.

ИЗЛОЖЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

© 2018 г. *Е. А. Трушина*

Филиал Военной академии материально-технического
обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва (г. Пенза)

Рассматриваются особенности работы с текстом изложения на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе, представлены требования к тексту изложения, анализируются особенности предтекстовой и послетекстовой работы при написании изложения. В качестве примера приводится работа с текстом изложения «Подвиг Александра Мамкина».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, изложение, письменная речь, иностранные военнослужащие, предтекстовая и послетекстовая работа.

Обучение письменной речи, наряду с обучением чтению, говорению, аудированию, является необходимым компонентом формирования коммуникативной компетенции иностранных обучающихся на занятиях по русскому языку как иностранному.

Преподаватель русского языка как иностранного применяет на занятиях различные методы и приемы формирования письменной речи обучающихся. Изложение как письменный пересказ прослушанного текста – вид работы, который довольно часто используется на занятиях, между тем методика работы над изложением при изучении РКИ по-прежнему вызывает много вопросов.

Изложение – традиционная форма обучения продуктивной связной письменной речи, в основе которой лежит передача по памяти авторского текста. Крючкова Л. С. и Мощинская Н. В. дают такое определение жанру изложения: «Изложением называется вид письменного упражнения, развивающего речь учащегося на основе данного образца. Изложение используется для обучения учащихся письменной речи, для обогащения их словарного запаса, для использования изучаемых грамматических явлений в тексте» [1, с. 407].

Такая форма работы, как изложение, позволяет активизировать мыслительные способности учащихся, их словарный запас и одновременно дает простор для творчества. Как отмечает Ц. Г. Миллер, «даже три - четыре предложения, построенные самостоятельно, уместно употребленные, принесут учащимся большую пользу» [2, с. 3 – 4]. Изложение, являясь продуктивным видом речевой деятельности, закрепляет навык трансформации предложений исходного текста.

Как пишет И. А. Пугачев, в процессе написания изложения отрабатываются «семантизация лексики, определение ее значения по словообразовательным моделям, расширяющим

семантическое пространство; смысловой анализ текста, поисковая работа; наблюдение и анализ общей структуры текста и абзаца, восстановление информативного содержания по опорам и плану, интерпретация информативного материала; комбинирование информативного материала» [3, с. 3].

Изложение развивает также навыки аудирования, слуховую память, внимание, активизирует умения воспринимать иностранный текст на слух, моделировать связные тексты письменно и устно с учётом темы и идеи (если текст изложения перед написанием пересказывается вслух), умение раскрывать тему и основную мысль текста, собирать и систематизировать рабочие материалы. «Задания такого типа обладают повышенной сложностью для обучающихся РКИ», – справедливо отмечает М. О. Сорокина [4, с. 71].

Тексты изложений должны отвечать определенным дидактическим требованиям: соответствовать уровню языковой подготовки курсантов, содержать по возможности знакомую грамматику. Наличие незнакомых слов не является препятствием для использования текста в качестве изложения, если об их значении можно догадаться по контексту.

Тематика изложения должна быть актуальной и отвечать профессиональной направленности обучающихся, поэтому на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе мы предлагаем для изложений тексты военной тематики. Текст должен быть простым, понятным, логичным, сюжетным, так как сюжетные тексты воспринимаются и запоминаются гораздо лучше описательных. Кроме того, текст должен быть адаптирован в соответствии с уровнем языковой подготовки курсантов.

Традиционно изложения могут быть самых различных видов: подробные, содержание которых воспроизводится полностью; сжатые, направленные на передачу только основной информации; выборочные, в которых воспроизводится не весь текст, а только его часть; с дополнительными творческими заданиями (например, на замену лица, от которого идет повествование, с третьего на первое); с элементами сочинения (например, дописать окончание текста). В нашей практике мы чаще обращаемся к подробным изложениям.

Текст изложения должен быть небольшим по объему (200 – 300 слов) и звучать 3 – 4 минуты. Работа над изложением должна укладываться в одно занятие, в противном случае утрачивается целостность восприятия текста.

В качестве примера приведем работу над изложением с курсантами-инофонами 4 курса Пензенского филиала ВА МТО им. А. В. Хрулева, имеющими достаточную языковую подготовку. Для изложения мы выбрали текст «Подвиг Александра Мамкина», подготовленный по материалам статьи «Огненный рейс» (газета «Комсомольская правда» от 11 февраля 1965 года) объемом 263 слова. Тема и идея данного текста близки и понятны иностранным военным служащим:

«В конце 1943 года в одной деревне, захваченной немцами, партизаны обнаружили большое число детей в возрасте от трех до четырнадцати лет. Это были воспитанники детского дома. Немцы планировали их использовать в качестве доноров крови для раненых немецких солдат. Сирот нужно было спасать. Партизаны решили освободить детей.

Операцию долго готовили. Детей тайно перевезли в другую деревню, находившуюся под контролем партизан.

Следующим этапом операции стала эвакуация детей самолётами за линию фронта в советский тыл, так как нахождение детей на партизанских территориях было небезопасным.

В ходе операции было спасено более 200 детей и 314 раненых партизан.

Одним из летчиков, принимавших участие в эвакуации детей, был лейтенант Александр Мамкин, который в ночь с 10 на 11 апреля 1944 года в девятый раз прилетел за детьми. В двухместный самолет Мамкина посадили 10 детей, воспитательницу и двух раненых партизан. Однако на обратном пути самолёт Мамкина был подбит. Кабина самолета загорелась. По инструкции летчик должен был набрать высоту и выпрыгнуть с парашютом, но, имея на борту детей, не сделал этого. Горела одежда Мамкина, плавилась лётные очки. Ноги Александра сгорели до костей, но он продолжал полёт, пока не нашёл в ночной темноте подходящую площадку для посадки самолета.

Александр Мамкин вышел из кабины сам. Прежде чем потерять сознание, он спросил, живы ли дети. Александра немедленно переправили в госпиталь, но ожоги были слишком обширны и сильны, и через шесть дней летчик, которому было 28 лет, умер. Все пассажиры самолёта спаслись.

Врачи так и не смогли объяснить, как мог управлять полётом и посадкой тяжелораненый человек с вплавившимися в лицо очками-«консервами» и сгоревшими до костей ногами. За невероятный подвиг сгоревшего заживо летчика называли огненным ангелом».

Перед чтением текста изложения проводится предтекстовая работа, направленная на снятие лексико-грамматических трудностей при прослушивании текста. Курсантам предлагаются следующие задания:

Задание 1. Объясните значение слов и словосочетаний, при необходимости обратитесь к словарю.

Донор, детский дом, сирота, эвакуировать – эвакуация, тыл, подбить самолет, кабина самолета, инструкция, парашют, загореться, плавиться – вплавиться, лётные очки (очки-«консервы»), сгореть до костей, потерять сознание, невероятный подвиг, огненный ангел.

Задание 2. Составьте словосочетания «определение + определяемое слово». Слова справа расположены не по порядку.

Образец: отряд, партизанский, немецкий, советский, захваченный немцами – партизанский отряд, немецкий отряд, советский отряд; отряд, захваченный немцами.

отряд	захваченный немцами
территория	раненый
деревня	немецкий
солдат	советский
тыл	двухместный
темнота	лётный
очки	партизанский
площадка	ночной
командование	подходящий
самолет	тяжелораненый
человек	сгоревший
ноги	

Задание 3. Составьте словосочетания «глагол + имя существительное в нужном падеже», используя, где необходимо, предлоги. Слова справа расположены не по порядку.

Образец: захватить, деревня – захватить деревню

захватить	донор
использовать	операция
спасти	сироты
освободить	контроль
готовить	сознание
перевезти	полет и посадка
находиться	дети
эвакуировать	кабина
находиться	госпиталь
прилететь	тыл
посадить	самолет
подбить	площадка для посадки самолета
набрать	высота
прыгнуть	парашют
продолжать	партизанская территория
найти	другое место
выйти	деревня
потерять	полет
переправить	
управлять	

Задание 4. Прочитайте микротекст, скажите, кем был Александр Мамкин.

Летать Александр Мамкин начал до войны. В 1939 году с отличием окончил летное училище. С первых дней войны Мамкин стремился попасть на фронт. За время Великой Отечественной войны летчик совершил 74 боевых вылета.

Затем обращается внимание курсантов на запись «трудных» слов и информации, связанной с цифрами, датами, географическими названиями. Курсанты вместе с преподавателем записывают следующие слова: «В конце 1943 года, эвакуация, около 200 детей и 314 раненых партизан, Александр Мамкин, ночь с 10 на 11 апреля 1944 года, двухместный, выпрыгнуть с парашютом, шесть дней, 28 лет, тяжелораненый человек, вплавившиеся в лицо очки-«консервы», пассажиры, огненный ангел».

На наш взгляд, текст изложения должен предъявляться без зрительной опоры со слуха 3 раза, а не 2, как обычно рекомендуется, в противном случае обучающиеся испытывают большие трудности с написанием текста изложения.

Главная задача обучающихся при первом прослушивании – понять содержание текста, его тему и идею, запомнить основную информацию.

Между первым и вторым прослушиванием следуют задания, направленные на обучение построению высказывания по различным опорам с использованием содержания текста. Так, обучающимся предлагаются следующие задания, проверяющие точность и полноту понимания прослушанного текста; задания на восстановление текста по информационным опорам.

Задание 1. Согласитесь или нет с утверждением.

1. В конце 1943 года партизаны обнаружили в захваченной немцами деревне много детей. 2. Немцы планировали убить детей. 3. У всех детей были родители. 4. Операцию по спасению детей подготовили очень быстро. 5. Детей вывели на территорию партизан и планировали эвакуировать на самолетах в тыл. 6. Операция закончилась успешно. 7. Летчик Александр Мамкин один раз участвовал в операции по спасению детей. 8. Мамкин посадил в свой двухместный самолет 10 детей. 9. Мамкин не смог выпрыгнуть из загоревшегося самолета, потому что у него не было парашюта. 10. Александр Мамкин успешно посадил самолет, все дети, находившиеся в самолете, были спасены. 11. Александр Мамкин – образец мужества и героизма.

Задание 2. Ответьте на вопросы.

1. Кого обнаружили партизаны в захваченной немцами деревне в конце 1943 года? 2. Что немцы планировали делать с детьми? 3. Что решили сделать партизаны? 4. Почему детей нельзя было спасти немедленно? 5. На чем партизаны решили переправить детей в тыл? 6. Кого удалось спасти в ходе операции? 7. Кого перевозил в своем самолете Александр Мамкин? 8. Что случилось с самолетом Мамкина? 9. Почему летчик не покинул кабину загоревшегося самолета, как того требовали инструкция? 10. Что произошло с летчиком? В каких условиях он сажал самолет? 11. Какой вопрос задал Мамкин, выйдя из кабины самолета? 12. Почему врачи не смогли объяснить подвиг Мамкина? 13. За что летчика называли огненным ангелом?

Задание 3. Закончите предложения, пользуясь информацией текста.

1. В конце 1943 года 2. Эти дети были 3. Партизаны решили 4. Операцию долго 5. Сначала детей ... , потом 6. Оставаться на партизанских территориях было опасно, потому что 7. Было решено эвакуировать 8. Александр Мамкин был 9. В ночь с 10 на 11 апреля 1944 года 10. В свой двухместный самолет летчик 11. В ходе полета самолет 12. Мамкин по инструкции должен был ... , но 13. У летчика ... ноги, плавилась ... , но он 14. Выйдя из самолета, Мамкин 15. Летчика отправили в ... , но ожоги ... , и через шесть дней 16. Врачи не смогли объяснить, как 17. Мамкина можно назвать

Далее следует второе прослушивание текста, который преподаватель читает по фрагментам. Параллельно с чтением текста обучающиеся составляют план к тексту. К тексту «Подвиг Александра Мамкина» мы предлагаем незаконченный тезисный план, который курсанты должны заполнить в процессе второго прослушивания текста.

План

1. Партизаны обнаружили ... в деревне, оккупированной
2. Партизаны решили ... детей.
3. Партизаны ... готовили операцию.
4. Партизаны вывели детей ..., затем ... их в тыл на
5. Одним из ... , спасавших детей, был Александр
6. В один из рейсов его ... подбили.
7. Мамкин ... посадил ... самолет.
8. Мамкин совершил ... подвиг.

Если обучающиеся продолжают испытывать трудности с запоминанием текста, можно предложить перед написанием изложения устный пересказ одним курсантом или несколькими курсантами по цепочке, в процессе которого преподаватель корректирует допущенные обучающимися ошибки.

После третьего прослушивания, призванного обобщить всю полученную на занятии информацию, обучающиеся пишут изложение, предварительно получив следующее задание: «Прослушайте текст еще раз. Запишите основное содержание текста, опираясь на составленный вами план и помня о логичности и последовательности изложения. Прочитайте полученный текст, исправьте, если необходимо, ошибки».

В качестве заключения изложения можно предложить обучающимся высказать собственное мнение о прочитанном, используя слова «я считаю, что...».

Следующий текст изложения «Подвиг Александра Мамкина» был написан курсантом 4 курса камбоджийской национальной группы Чхитхом Совораком: «В конце 1943 года парти-

заны обнаружили детей в деревне, оккупированной немцами. Немцы хотели использовать детей в качестве доноров крови для раненых солдат. Партизаны решили освободить детей. Операцию долго готовили. Партизаны вывели детей в лес, затем эвакуировали их в тыл на самолётах. Одним из летчиков, спасавших детей, был Александр Мамкин. В ночь с 10 на 11 апреля 1944 года Александр Мамкин прилетел спасать детей девятый раз. В свой двухместный самолет он посадил десять детей и раненых партизан. Но его самолет подбили. Его ноги сгорели до костей, плавилась очки-консервы, но он успешно посадил самолет и спас детей. Мамкина отправили в госпиталь, но ожоги были очень сильные, и через шесть дней он умер. Мамкина можно назвать огненным ангелом. Я считаю, что Мамкин - герой». Несмотря на имеющиеся речевые погрешности и использование в основном простых предложений, данное изложение содержит необходимую информацию, ни одна смысловая часть не потеряна, текст отличается связностью и логичностью.

При проверке изложения особенно необходимо обратить внимание на то, как отмечает Сатретдинова А. Х., что текст должен «соответствие языковым нормам; полноту и глубину основных смысловых частей текста, логичность; соответствие содержания изложенного содержанию прочитанного текста; наличие собственного оценочного отношения к излагаемому материалу» [5, с. 3 – 4].

На следующем после написания изложения занятии необходима работа над ошибками, в процессе которой курсанты самостоятельно анализируют и исправляют подчеркнутые преподавателем ошибки; преподаватель, в свою очередь, комментирует и объясняет допущенные неточности.

Таким образом, регулярное, а не эпизодическое проведение изложений на занятиях по русскому языку как иностранному способствует формированию умений анализировать текст, выделять главную информацию, составлять продуктивное письменное высказывание, мыслить самостоятельно.

Список литературы

1. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М. : Флинта : Наука, 2013. – С. 401 – 471.
2. Миллер Ц. Г., Розентрер Е. А. Сборник текстов для изложений с грамматическим заданием. – М. : Просвещение, 1976. – 208 с.
3. Пугачев И. А., Царева Н. Ю., Будильцева М. Б. Пишем изложение, составляем конспект. – М.: Рус. яз., 2003. – 167 с.

4. Сорокина М. О. Изложение как метод преподавания на занятиях по РКИ (анализ ошибок в работах студентов) // Языки и литература в поликультурном пространстве. Журнал Алтайского государственного университета. – 2017. - № 3. – С. 71 – 75.

5. Сатретдинова А. Х., Самохина Г. А., Травинская Н. М., Максимова Т. Н. Учимся писать изложение: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов. – Астрахань: Изд-во ГБОУ ВПО АГМА, 2012. – 68 с.

SUMMARY OF A TEXT AS A MEANS OF FORMING SKILLS OF THE WRITTEN SPEECH DURING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE CLASSES

E. A. Trushina

A.V.Khrulev, General of the Army Branch of Military Academy
of Material and Technical Support

Features of working with a text of a summary in a military university during Russian as foreign language classes, requirements of a text of a summary, features of pre- and after-text work are analyzed. Working with the text of a summary “The heroic deed of Alexander Mamkin” is drawn as an example.

Key words: Russian as the foreign language, summary, written speech, foreign servicemen, pre- and after text work.

ЗНАЧЕНИЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

© 2018 г. *И.Г. Тюкова*

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (г. Пенза)

В статье рассмотрены особенности внеаудиторной работы по русскому языку с иностранными учащимися в вузе, раскрыта ее связь с аудиторной работой. Описаны этапы реализации внеаудиторных мероприятий. Подчеркнуто позитивное влияние их на процесс обучения. Статья адресована преподавателям русского языка как иностранного.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, образовательно-воспитательный процесс, носитель языка, страноведческая информация, творческий потенциал, реализация мероприятия, общечеловеческие ценности.

Внеаудиторная работа – важная часть образовательного процесса обучения. Обобщение теоретического и практического опыта говорит о том, что такая работа с иностранными учащимися в современной высшей школе необходима. Она помогает обучаемым углубить интерес к русскому языку, расширить кругозор, раскрыть творческий потенциал и даже поменять эмоционально-ценностное отношение к стране пребывания.

Одним из способов осуществления образовательно-воспитательного процесса является создание единой системы аудиторной и внеаудиторной работы по русскому языку как иностранному.

На аудиторных занятиях преподаватель даёт обучаемым теоретические знания, опираясь на стандартные ситуации, адаптированные учебные тексты, используемые в современных пособиях. Во время внеаудиторной работы студенты продолжают усваивать второй язык, но в естественных условиях, погружаясь в реальную жизненную ситуацию.

Формы внеаудиторной работы разнообразны.

На кафедре «Русский язык как иностранный» Пензенского государственного университета в течение всего учебного года проводится большая внеаудиторная работа в соответствии с воспитательным планом факультета. Это учебные экскурсии по городу, посещение музеев и выставок, просмотры кинофильмов и спектаклей. Большой интерес у студентов-иностранцев вызывают экскурсии в Музей одной картины, Музей В.Э. Мейерхольда, Дом народного творчества, в картинную галерею им. К.Э. Савицкого, в областную библиотеку им. М.Ю. Лермонтова. А сколько восторгов связано с поездкой в Тарханы!

Иностранные студенты знакомятся с историей, культурой, обычаями и традициями русского народа. Они с удовольствием участвуют в организуемых на факультете праздни-

ных мероприятиях, таких как «Новый год», «Рождество», «Масленица», «Татьянин день», «День Победы 9 мая» и др. Находясь в среде изучаемого языка, имея возможность общаться с носителями языка, иностранные студенты получают большой объём страноведческой информации, которая в обычных условиях вводится на протяжении довольно длительного периода времени.

Особо надо выделить проведение интернациональных вечеров, таких как, например, «Диалог культур». Цель таких вечеров – знакомство с историей и культурой стран, из которых приехали обучаемые. Эти мероприятия помогают молодым людям увидеть сходство культур разных народов, понять общечеловеческие ценности. В проведении подобных мероприятий проявляется творческая активность участников, возможность их самовыражения. Вот где потребуются знания изучаемого языка, вот где отрабатывается речевой материал, полученный в аудиторное время.

При этом следует учитывать, что реализация какого-либо внеаудиторного мероприятия требует серьёзной речевой и организационной подготовки.

Во время подготовки и проведения внеаудиторного мероприятия преподаватель выступает в роли партнёра обучаемых, координирует их работу, предоставляя им наиболее полную самостоятельность.

Практически любое внеаудиторное мероприятие реализуется в 4 этапа: подготовительный, организационный, этап проведения самого мероприятия и завершающий. Причём, доля каждого из данных этапов в процессе реализации внеаудиторного мероприятия может быть разной, но наличие всех четырёх этапов обязательно. Рассмотрим, что представляет собой каждый из данных этапов.

Основой подготовительного этапа является составление плана, сценария мероприятия, подбор языкового, страноведческого и речевого материала.

Организационный этап предполагает проведение репетиций, целью которых является отработка языкового, речевого и страноведческого материала. Организационная работа определяет уровень последующих этапов, качество реализации мероприятия в целом.

Третий этап – проведение самого мероприятия.

Завершающий этап представляет собой подведение итогов. Студентам следует обсудить как положительные, так и неудавшиеся моменты в реализации мероприятия, высказать свои пожелания с целью совершенствования методической работы.

В какой форме будет проходить последний этап, зависит от вида мероприятия. Здесь уместны беседа, дискуссия, письменное выражение впечатления.

В заключение еще раз отметим, что внеаудиторная работа

- носит системный характер, осуществляется по плану;

- тесно связана с аудиторной работой, является составной частью учебного процесса;
- требует речевой и организационной подготовки;
- помогает углубить интерес к изучению русского языка;
- использование языковой среды – важнейший фактор внеаудиторной работы, залог успеха учебного процесса в целом.

В настоящее время внеаудиторной работе как средству эффективного введения и отработки речевого материала, расширения систематизации лингвострановедческих и страноведческих знаний уделяется большое внимание на нашей кафедре.

Список литературы

1. Московкин А.В. Методика преподавания русского языка как иностранного: курс лекций. Уч. пособие для вузов России. СПб, 2000.
2. Зайцева И.А. Внеаудиторная работа по рус. яз. как способ интенсификации воспитательно-образовательного процесса в экономическом вузе. // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы Междунар. н./конф. Чита, 2017.
3. Устинина Г.Ф. Развитие творческих способностей студентов в рамках внеаудиторной деятельности на иностранном языке. М., 2014.

THE VALUE OF EXTRACURRICULAR WORK IN TEACHING FOREIGN STUDENTS THE RUSSIAN LANGUAGE

I. G. Tukova

Penza State University

The article discusses the features of extracurricular work in the Russian language with foreign students at the University, revealed its relationship with classroom work. The stages of implementation of extracurricular activities are described. Their positive impact on the learning process is emphasized. The article is addressed to teachers of Russian as a foreign language.

Key words: extracurricular activities, educational process, native speaker, country information, creative potential, implementation of the event, universal values.

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ К ИТОГОВОМУ КОНТРОЛЮ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

© 2018 г. *А.А. Федоренко*

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

Рассматриваются преимущества объединённого тематического занятия как формы подготовки к итоговому контролю иностранных военнослужащих подготовительного курса по сравнению с традиционным уроком. На конкретном примере описывается методика проведения тематического занятия, условия его эффективности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, тематическое занятие, итоговый контроль, подготовительный курс.

Целью обучения русскому языку иностранных военнослужащих является формирование у них коммуникативной компетенции, т.е. многокомпонентной способности и готовности осуществлять речевую (текстовую) деятельность в её продуктивных и рецептивных видах в соответствии с ситуацией общения и при соблюдении русского речевого этикета. Задача преподавателя состоит в создании оптимальных условий обучения, обеспечивающих непрерывность, систематичность, дифференциацию и индивидуализацию овладения навыками речевого общения, которое актуализируется в восприятии, понимании, интерпретации и порождении текстов разной функционально-стилевой, функционально-семантической, жанровой принадлежности[1, с. 24]

Иностранный военнослужащий должен уметь осуществлять речевое общение в устной и письменной формах в рамках актуальных для каждого уровня обучения тем. На I Сертификационном уровне (В₁) это следующие темы.

1. Биография: детство, учёба и работа, интересы. Семья.
2. Выбор места учёбы или работы, профессии и др.; выражение отношения к ним.
3. Система образования: школы, колледжи, институты и университеты в России и в родной стране.
4. Роль иностранных языков в жизни человека. Изучение русского языка.
5. Образ жизни (режим работы, отдых, традиции, общение с коллегами и друзьями).
6. Свободное время. Отдых, интересы, увлечения (искусство, спорт, путешествия и т. п.).
7. Город. Столица страны. Родной город. Город как центр культуры и туризма. Проблемы современного города. Жизнь в городе и деревне.

8. Страна. Россия. Её регионы. Родная страна: география, экономика, культура, история и т.п.

9. Известные деятели науки и культуры России и родной страны.

10. Природа. Природа и человек. Экология.

На экзамене по русскому языку за курс довузовской подготовки обучающиеся должны выступить с самостоятельным монологическим высказыванием на одну из перечисленных тем и ответить на вопросы преподавателя. Кроме того, иностранный военнослужащий должен уметь вербально реализовывать следующие интенции: вступать в коммуникацию; сообщать о факте/ событии; выражать намерение/ желание; выражать своё отношение; выражать предпочтение и др. [2, с. 7]

На уроках с преподавателем, а также на занятиях во внеаудиторное время проводится работа по подготовке обучающихся к успешной сдаче экзамена. Одной из форм работы может стать цикл объединённых тематических занятий. Такие занятия имеют ряд преимуществ по сравнению с традиционными уроками.

- Объединённые тематические занятия предполагают участие обучающихся разных национальностей, направлений подготовки и социокультурных знаний. Это имеет важное воспитательное значение: повышает мотивацию, интерес иностранных военнослужащих к изучению русского языка, уважение к истории и культуре России и других стран, позволяет оценить собственный уровень языковой подготовки, а также формирует ответственное отношение обучающихся к ответу на занятии/ зачёте/ экзамене, способствует развитию компенсаторной компетенции.

- Объединённые тематические занятия могут проводиться как в аудиторное, так и во внеаудиторное время, в том числе за пределами учебного заведения: в музее, на выставке, на экскурсии по городу. Это способствует формированию лингвокультурологической компетенции, погружению обучающихся в русскую языковую и культурную среду.

- Спланированные в соответствии с определёнными методическими задачами объединённые тематические занятия реализуют интерактивную и информационно-коммуникативную технологии обучения, что эффективно активизирует их речемыслительную деятельность, знания, умения и навыки.

Подготовка к тематическому занятию проводится заранее: обучающиеся получают задания, видео/ текстовые (в том числе художественные и публицистические) материалы по теме занятия, выбирается ведущий (обычно в роли ведущего выступает один из преподавателей, но им может стать и обучающийся с хорошей языковой подготовкой). Задача участников – сделать интересное индивидуальное или групповое сообщение по теме занятия и выступить с ним. Временной регламент оговаривается заранее. В ходе подготовки к занятию

обучающиеся не только составляют тексты своих выступлений, но и делают мультимедийные презентации, подбирают видеофрагменты, составляют вопросы для викторины. Степень участия преподавателя в процессе подготовки может быть различной. Это зависит от возможностей, заинтересованности и степени мотивации конкретной группы. Однако строгий контроль подготовительной работы необходим.

Целесообразно проводить объединённые тематические занятия не чаще одного раза в неделю, так как они создают дополнительную интеллектуальную и эмоциональную нагрузку как на обучающихся, так и на преподавателей. Тематика занятий может полностью или частично повторять экзаменационную. Например, возможны следующие темы.

- Роль образования в жизни современного человека: система образования в России и вашей стране.

- Русский язык глазами иностранца: как вы изучаете русский язык?

- Современный город: какой он? Города вашей страны, ваш родной город.

- Дружба народов: Россия и ваша страна.

- Жизнь замечательных людей: национальные герои, полководцы, деятели науки и культуры.

- Человек и природа: решение экологических проблем в современном мире.

Обсуждение некоторых тем может быть приурочено к праздникам, памятным датам. Например, говорить о России целесообразно накануне Дня России (12 июня), об изучении русского языка – Дня славянской письменности и культуры (24 мая) или Дня русского языка (6 июня) и т.п.

Ответственность за проведение тематических занятий можно по очереди возложить на всех преподавателей, работающих в группах подготовительного курса.

После совместного обсуждения хода занятия преподаватели разъясняют обучающимся тему, предлагают им план будущего выступления. Например, план может выглядеть следующим образом.

Тема «Дружба народов: Россия и ваша страна»

1. География, история, государственные символы страны.

2. Природа и природные ресурсы.

3. Города, население, язык/ языки.

4. Национальные традиции, праздники.

5. Национальная кухня.

6. Ответы на вопросы слушателей.

7. Викторина из 10 вопросов с выбором ответа.

Если в группе более одного обучающегося, то следует поручить каждому подготовить тот или иной фрагмент выступления. О России по такому же плану могут рассказать преподаватели. Ведущий продумывает вступительную и заключительную часть занятия, «мостики-переходы» от одного выступления к другому, решает организационные вопросы.

Например, выступление по вышеуказанной теме может начинаться беседой о дружбе:

- Что такое дружба? Как вы понимаете это слово?
- Какую роль дружба играет в нашей жизни? Может ли человек жить без друзей?
- Может ли быть дружба между разными народами? В чём она проявляется?

Завершить тематическое занятие можно обсуждением одного из высказываний о дружбе.

Например:

- В мире нет ничего лучше и приятнее дружбы; исключить из жизни дружбу – всё равно, что лишить мир солнечного света(Цицерон).

- Живи с другими так, чтобы твои друзья не стали недругами, а недруги стали друзьями (Пифагор).

Таким образом, объединённое тематическое занятие как форма подготовки к итоговому контролю способствует не только взаимосвязанному развитию всех видов речевой деятельности, но и развивает навыки публичного выступления на русском языке, реализуя игровую технологию обучения, формирует вторичную культурно-языковую личность обучающихся.

Список литературы

1. Токарева Т.Е. Русский язык. Основы речевой коммуникации: Технология обучения: учебно-методическое пособие. – М.: ВУ, 2012. – 232 с.
2. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант/ Н.П. Андрюшина и др. [Электронный ресурс] : электронный аналог печатного издания — 2-е изд. — М. — СПб. : Златоуст, 2009. – 32 с.

THEMATIC LESSON AS A FORM OF PREPARATION FOR THE FINAL CONTROL AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF EDUCATION OF RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN LANGUAGE

A.A. Fedorenko

Military University of the Ministry of Defense of Russia

The advantages of the combined thematic training as a form of preparation for the final control of foreign military personnel of the preparatory course are compared with the traditional lesson. A specific example describes the methodology for conducting a thematic lesson, the conditions for its effectiveness.

Key words: Russian as a foreign language, thematic training, final control, preparatory course.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И СОВРЕМЕННЫЕ «ГАДЖЕТЫ»

© 2018 г. *Хэ Синьсин*

Пензенский государственный университет (г. Пенза)

В настоящее время современные технологии развиваются очень быстро, программные приложения облегчают и упрощают нашу жизнь. В статье рассмотрен вопрос о роли приложений – переводчиков в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, приложение – переводчик, коммуникация

В настоящее время современные технологии развиваются очень быстро, а программные приложения облегчают и упрощают нашу жизнь. Эти приложения могут помочь на работе, в учебе, в жизни. Например, мы можем купить нужные товары, не выходя из дома, вызывать такси, пообщаться с друзьями и т.д. Мы даже можем разговаривать с иностранцами на незнакомом для нас языке, естественно, с помощью приложения - переводчика. Но какую роль играет такое приложение в процессе обучения РКИ? Это помогает или мешает изучать иностранный язык? Мне пришлось задуматься над этим вопросом, когда я работал в группе китайских студентов, которые очень любят все технические новшества.

Для того, чтобы выучить иностранный язык должны быть:

- получены знания - это система ориентиров, позволяющая нам успешно осуществлять деятельность;
- сформированы навыки - это простейшие компоненты деятельности, имеющие полностью автоматизированный и обычно бессознательный характер, но навыки в любой момент могут быть возвращены на сознательный уровень выполнения действия;
- сформированы умения и компетенции (общие, профессиональные и специальные).

Таким образом, чтобы научить учащихся русскому языку, необходимо сначала предоставить языковые знания (фонетика, лексика, грамматика и т. д.), потом дать учащимся тренировочные упражнения, чтобы сформировать необходимые навыки, и, наконец, выйти в учебную речевую ситуацию (УРС), чтобы сформировать необходимые речевые умения в разных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме).

Приложение – переводчик, на наш взгляд, помогает туристам, путешественникам, но очень мешает при обучении русскому языку как иностранному. С помощью этого приложения мы можем понять, что говорит иностранец, можем выразить свою мысль на иностранном языке, но носители языка поймут нас отнюдь не всегда.

Постоянное использование мобильного переводчика нарушает поэтапное формирование навыков и умений, необходимых для коммуникации на иностранном языке. Учащиеся не думают о том, как правильно сказать ту или иную мысль на изучаемом языке; как отобрать лексику, вспомнить грамматические правила - они формулируют свою мысль на родном языке и сразу получают плохой и часто безграмотный перевод, нарушающий правила грамматики и стилистики русского языка. Получается «испорченный телефон», мешающий общению и приводящий к коммуникативным неудачам.

У китайских учащихся есть русские друзья, с которыми они с удовольствием общаются (часто с помощью приложения, которому доверяют больше, чем себе). Рассмотрим несколько фраз, полученных в результате такого перевода: *«Тогда мы встретились на 10-м, возможно ли это?»*

Может ли понять носитель русского языка данное предложение и как? Вероятно, русский человек подумает о месте встречи на 10 этаже... *Мотив речевого акта:* студентка хочет встретиться с подругой десятого марта. *Языковые и речевые средства* не соответствуют нормам русского языка. Конечная цель речевого акта не реализована, следовательно, можем констатировать коммуникативную неудачу. Рассмотрим ошибки:

- 1) время глагола выбрано неправильно: прошедшее время (встретились) вместо будущего времени (встретимся);
- 2) неправильно указана дата, ошибка в падежной форме (когда?- Р.п. десятого, а не где? –П.п. на десятом) предлог “на”, конечно, не нужен;
- 3) “возможно ли это?” не употребляется в данном контексте; русские выберут предложение с вводными словами «может быть», или вопросительную конструкцию общего вопроса «мы можем встретиться 10-ого марта?», или выбор формы совместного действия повелительного наклонения «давай встретимся 10-ого марта».

Еще пример: *«Я также очень надеюсь, что вы можете вернуться в Китай вместе с нами»*.

Мотив речевого акта: студентка хочет, чтобы ее подруга вместе с ней полетела в Китай. Рассмотрим ошибки: 1) местоимение “вы” вместо “ты”, 2) выбран ошибочно глагол “вернуться” вместо глагола “полететь”.

В следующем предложении допущена ошибка, свидетельствующая о речевой и языковой некомпетентности: *«Когда у вас праздники и не работают?»*

Студентка говорит о себе: «Я ещё не видел этот сериал». Интерференция китайского языка: в китайском языке нет рода. Выбран глагол прошедшего времени, где обязателен род и число (он читал - она читала - мы читали).

Студентка рассказывает о себе: «Я изучаю подготовительное отделение». Она знает глагол «изучать» и знает, что после этого глагола нужен объект в винительном падеже (что?) и указание места (где?) в предложном падеже.

Вывод: проблемы перевода связаны с тем, что китайский и русский язык совершенно разные, в грамматике очень мало общего, разный порядок слов и т.д., приложение не понимает русский текст адекватно и не может предложить приемлемый перевод. К большому сожалению для преподавателей, даже те студенты, которые хорошо знают лексику и грамматику и выполняют подобные задания на уроках правильно, в реальной ситуации общения больше доверяют приложению, чем своим знаниям. Напрашивается печальный вывод: из-за появления таких приложений - переводчиков, студенты боятся думать самостоятельно. Мы не призываем выбросить все приложения: они удобны и полезны, но не для студентов, изучающих иностранный язык! Если иностранцы привыкнут пользоваться этими «удобными приложениями» с огромным количеством ошибок перевода, то когда же они смогут свободно и правильно начать говорить по-русски.

TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE AND MODERN «GADGETS»

He Xinxing

Penza state university (Penza city)

Currently, modern technologies are developing very quickly, software applications make it easier and simpler for our life. The article considers the role of applications - translators in the process of teaching Russian language as a foreign language.

Key words: teaching Russian as a foreign language, application - translate, communication

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

© 2018 г. *А.П. Шумилина*

Филиал Военной академии материально-технического
обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва (г.Пенза)

В данной статье рассматриваются факторы, влияющие на профессиональные качества преподавателя русского языка как иностранного.

Ключевые слова: профессиональные качества, преподаватель русского языка как иностранного, коммуникативность, менталитет народа, адаптация.

Современное мировое общественное развитие характеризуется усиленным взаимодействием стран и народов. В условиях расширяющегося международного сотрудничества в области образования русский язык как средство коммуникации приобретает всё большее значение. Одним из важнейших факторов успешности обучения русскому языку иностранцев является уровень профессиональной подготовки преподавателя. Так как профессиональная подготовка филологов не дифференцируется на филологов – преподавателей русского языка для носителей языка и филологов – преподавателей русского языка как иностранного, встаёт вопрос о дополнительных профессиональных характеристиках, ввиду чего мы можем говорить о профессиограмме преподавателя русского языка как иностранного. Она определяется спецификой учебного предмета (а именно, русского языка как иностранного), адекватностью квалификационным требованиям и спецификой педагогической деятельности по обучению русскому языку как иностранному.

Организационно-управленческие и образовательные функции учебного процесса осуществляются вузами в соответствии с государственными образовательными стандартами и программами. Из этого вытекают цели обучения, объединённые тремя неразрывными связанными и взаимообусловленными компонентами: общеобразовательным, воспитательным, коммуникативным.

Осознание значения целей обучения русскому языку иностранцев относится к одной из главных составляющих профессиограммы преподавателя русского языка как иностранного. Несмотря на то что с самого начала обучения стратегия преподавания направлена на обучение свободному владению всеми видами речевой деятельности в различных сферах общения, основы общения в учебно-профессиональной сфере деятельности обучающихся относятся к приоритетным. При этом важную роль играет личностно-деятельностный подход, ориентирующий преподавание русского языка с учётом специальности обучающихся. Итак, препода-

давание русского языка связано с двумя подходами в обучении: общее владение и профессионально ориентированное владение. «Но для нефилолога, или для преподавателя, работающего в нефилологической аудитории, это осложняется ещё и необходимостью квалифицированно анализировать специфику функционирования языка в определённой научной, производственной, профессиональной, технической сфере. Это предполагает выход за рамки филологии» [2.С. 287].

В связи с этим профессиональный статус преподавателя оказывает влияние на его коммуникативный портрет: преподаватель должен уметь анализировать языковой материал, находящийся в активе обучающегося, предвидеть, как отразится изучение последующего материала на дальнейшее развитие речевых навыков и умений, определять целесообразность и уместность подбора выполняемых упражнений; составлять и распределять упражнения в зависимости от задач каждого этапа обучения и занятия по данной теме, уметь выделять из текстов типизированные грамматические конструкции и дифференцировать лексику в зависимости от необходимости применения её обучающимися, моделировать ситуации реального общения в целях формирования и развития коммуникативных навыков, уметь адаптировать свою речь применительно к уровню владения речевыми средствами обучающихся, дифференцировать языковой материал на активный и пассивный в зависимости от частотности употребления.

Обучение по типовым учебникам русского языка для иностранцев без учёта родного языка нередко приводит к затруднениям в усвоении языкового материала. Исходя из этого преподавателю русского языка следует опираться на национально-ориентированную методику преподавания, в основе которой сознательно-сопоставительный метод. Целесообразность применения этого метода подтверждается тем, что, как показывает практика, любое явление иностранного языка воспринимается обучающимися через призму родного языка. Сопоставление факторов родного языка и изучаемого происходит в сознании обучающихся в процессе всего обучения, и зачастую целесообразнее опираться на смысл, выраженный языковыми единицами, а не на конкретное семантико-грамматическое выражение. Важным требованием сопоставительной методики является системное представление языкового материала. Трудность применения этой методики состоит в том, что преподавателю необходимо знать, какие тождественные конструкции отсутствуют в языке обучающихся, и приводить русские смысловые эквиваленты (например, *agriculture* – сельское хозяйство, *I have a book* – у меня есть книга).

Значительную трудность в коммуникации создают стереотипы поведения иностранцев, обусловленные национальными традициями, религиозными вероисповеданиями, мировоззренческими установками народа. Преподавателю русского языка надо учитывать эти факто-

ры и относится к ним с пониманием. В то же время преподавателю русского языка необходимо формировать языковую личность и проводить меры по адаптации обучающихся иностранцев к иной социолингвокультурной среде: расширять лингвострановедческие знания, включая языковые единицы с национально-культурным компонентом.

«Знакомство с любой культурой, её изучение всегда будут неполными и в некотором смысле даже поверхностными, если в поле зрения человека, обратившегося к этой культуре, не окажется такого основополагающего компонента, как склад мышления нации» [1.С.76]. Мировоззрение нации как категории может рассматриваться в двух аспектах: рационально-логическое осмысление мира; созерцание, чувствование, осмысление и оценка мира. Отношение к языку зависит от этих аспектов: первый аспект соотносится с инструментальным восприятием языка, второй соотносится с культурно-философским восприятием. Отношение к восприятию мира положило начало условному разделению менталитета народов на Восток и Запад, под которыми понимается своеобразный тип цивилизации, сущность которой задана научно-техническим развитием и сверхсложными технологиями. Родной язык, как оформитель и носитель национальной культуры, оказывает влияние на формирование сознания человека и на восприятие окружающего его мира, а значит, и на восприятие изучаемого им неродного языка. В пределах ментально-лингвального комплекса человека мышление обеспечивает хранение, преобразование и порождение информации, а сознание обеспечивает восприятие, логическое осмысление и оценку информации. Итак, менталитет определяет предпочтения методов и способов структурирования и познания, обусловленных традициями в коммуникации: книжный; устный, при котором знания передаются из поколения в поколение, а также посредством передачи информации учителем, который является носителем незафиксированного знания. Несмотря на стирание черт национального характера в период глобализации предпочтения иностранцев в познании следует знать и учитывать в обучении.

Таким образом, в отличие от преподавателя русского языка для носителей языка преподаватель русского языка как иностранного должен знать:

- 1) географическое положение страны обучающихся, её экономическое положение, её место на политической арене мира;
- 2) историю страны, её культуру;
- 3) систему национального языка и его место среди других языков мира;
- 4) менталитет народа обучающихся, обусловленный философскими, религиозными, мировоззренческими установками;
- 5) традиции отношений России и страны обучающихся;
- 6) стереотипы поведения обучающихся в общении;

7) положение семьи обучающихся в обществе (от этого зависит формирование личности иностранца) [3.С.54].

В педагогической деятельности перед преподавателем русского языка стоит задача формирования развитого субъекта учебного процесса, который не только учится, но сам организует свою учебную деятельность. Деятельность преподавателя с обучающей постепенно перемещается на деятельность учащегося в достижении своих целей.

Итак, в социокультурном плане преподаватель русского языка как иностранного является носителем культуры своего народа, представителем страны, в которой обучаются иностранцы, и его профессиональная деятельность отличается специфическими качествами. Это объясняется тем, что приобретение знания индивидами каждой этносоциокультурной группы отмечено печатью особого характера, сформировавшегося в определённой социокультурной среде. Специфичность профессиональных качеств преподавателя русского языка как иностранного объясняется также тем, что он обучает русскому языку людей, для которых русский язык является средством овладения своей будущей профессией.

Преподаватель русского языка как иностранного должен знать не только предмет своей профессии, но и методику его преподавания как иностранного; обладать определёнными навыками и умениями: уметь проводить отбор, методическую обработку учебного материала с учётом особенностей учебной группы, профессиональных и возрастных интересов обучающихся; целей этапов обучения; постигать специфику функционирования языка в определённой научной, производственной, учебно-научной сфере общения; знать языковую систему языка обучающихся и использовать свои знания в национально ориентированной методике преподавания. Преподаватель русского языка как иностранного (в отличие от преподавателя русского языка для носителей языка) формирует «языковую личность» и способствует адаптации иностранных обучающихся к иной социалингвокультурной среде, строя отношения с учётом национального менталитета. Как субъект профессиональной деятельности преподаватель русского языка как иностранного должен стремиться к теоретическим и практическим достижениям развития методики обучения русскому языку как иностранному, что способствует выполнению социального заказа подготовки специалистов для других стран, выполнению требований самих обучающихся (знания русского языка в целях достижения своей жизненной стратегии) и поднятию престижа вуза, в котором обучаются иностранцы, а также страны обучения в целом.

Список литература

1. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М.: МГУ, 1999.-341с.

2. Молчановский В.В. Общее и частное в содержании профессиональной компетентности преподавателя, обучающего русскому языку иностранных учащихся-нефилологов/ Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. Учебная монография /Под общей ред.

С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. – М.: Российский университет дружбы народов, 2002. – С.286 – 294.

3. Шумилина А.П. Особенности коммуникации с иностранными военнослужащими в процессе обучения: монография /А.П. Шумилина, Т.Н. Шумилина. – Пенза: Филиал ВА МТО, Пенз.арт. инж. ин-т, 2017. – 70с.

THE SPECIFICITY TEACHER'S OF THE PROFESSIONAL QUALITIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

A.P. Shumilina

Branch of the Military Academy of Logistics (Penza)

This article discusses the factors affecting the professional qualities of a teacher of Russian as a foreign language.

Key words: professional qualities, teacher of Russian as a foreign language, communication, people mentality, adaptation.

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ КООРДИНАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

© 2018 г. *Т.Н. Шумилина*

Филиал Военной академии материально-технического
обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва (г.Пенза)

В данной статье дано обоснование одного из путей повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному профессиональной сферы общения – межпредметной координации в обучении русскому языку иностранных специалистов.

Ключевые слова: эффективность учебного процесса, профессиональная сфера общения, научный стиль речи, коммуникативно-деятельностный подход в обучении, межпредметная координация в обучении.

Основу повышения эффективности учебного процесса, а также улучшения качества обучения иностранных военнослужащих составляет координация обучения русскому языку и специальным дисциплинам. Все иностранцы, обучающиеся в вузах России технического профиля, имеют одну цель изучения русского языка: использование его в процессе овладения своей основной специальностью.

Активное овладение русским языком профессиональной сферы общения иностранцем продиктовано следующими потребностями: потребность в осуществлении учебно-научной деятельности в российском высшем учебном заведении, потребность в организации своей производственной деятельности и деятельности сотрудников, потребность в общении специалистов одного профиля, потребность в получении информации в определённой отрасли знаний, потребность в адаптации будущего специалиста к работе в данной отрасли производственной деятельности, потребность в достижении определённого социального статуса. Чтобы реализовать в достаточной степени свою жизненную стратегию, специалист должен быть в состоянии осуществить своё коммуникативное намерение, пользоваться соответствующими языковыми средствами в каждой конкретной ситуации, а значит, обучение русскому языку иностранцев должно носить деятельностный характер и учитывать реальные и потенциальные потребности обучающегося иностранца, а также воспитывать в нём самоконтроль и взаимответственность.

Таким образом, «особенности положения учебного предмета «Русский язык как иностранный» среди других учебных дисциплин (внешний фактор) и коммуникативно-деятельностный подход к обучению языку (внутренний фактор) приводят к рассмотрению в качестве доминирующей, ведущей практическую цель обучения (обучение общению на рус-

ском языке путём формирования у учащихся коммуникативной, речевой и языковой компетенции)» [5.С.290].

Если вузы, будучи ответственными за результаты учебной деятельности иностранцев на неродном для них языке, регулируют вопросы организационно-управленческого и образовательно-воспитательного процесса, то учебно-воспитательная деятельность кафедры русского языка как иностранного сопрягается с установлением связей между преподаваемыми аспектами русского языка как иностранного и учебными дисциплинами других кафедр. При успешной межпредметной координации в обучении иностранных военнослужащих создаются наиболее благоприятные условия вхождения обучающегося в изучаемый русский язык и через язык в контекст будущей профессии. Из этого определяется роль преподавателя русского языка как иностранного. От профессиональных и психологических установок преподавателя-русиста, при условии, что русист направляет свою деятельность по пути новаторства и многообразия приёмов и методов учения, по пути инициативы, высокой социальной ответственности зависит уровень коммуникативной компетенции иностранцев в учебно-профессиональной сфере общения. На протяжении всего периода развития методики русского языка как иностранного делаются попытки решения проблемы, как наиболее оптимально разделить функции между преподавателями русского языка и специальных дисциплин. Значительный вклад в научное обоснование межпредметной координации внесли теоретические исследования в области профессионально-ориентированного изучения русского языка и методики обучения речевой деятельности на материале научного стиля Н.М. Лариохина [3], Е.И. Мотина [5], Н.С. Власова [1], Титова Л.А. [8] и другие учёные – лингвисты и методисты.

Мы исходим из мнения Н.С. Власовой, что «научную основу координации должны составлять исследования языка науки, знание качественных и количественных характеристик языковых единиц в научном стиле, особенностей устной научной речи (жанра лекции), структурно-семантической организации научных текстов, коммуникативных потребностей и ситуаций, являющихся мотивационной целеустановкой межпредметной координации, определение перечня речевых умений в соответствии с конкретными коммуникативными задачами» [1. С.104].

Обучение языку специальности (видам и формам речевого общения в той или иной сфере учебной деятельности проводится на материале определённой отрасли научных знаний. Чему учить, какая тема должна лежать в основе обучения, определяет преподаватель-предметник: поскольку специальные предметы представлены так называемыми профильными дисциплинами (научно-технического, естественнонаучного и научно-гуманитарного профиля, то и процесс обучения языку специальности целесообразно организовать на базе речевого материала дисциплин соответствующего профиля. При этом необходимы

согласованные усилия всех преподавателей – и русского языка, и предметников. Необходима выработанная единая система требований к деятельности преподавателей в организации коммуникативной практики в учебно-научной сфере общения. Из этого вытекает задача преподавателя русского языка как иностранного – подготовить обучающихся иностранцев к восприятию и более полному пониманию предмета на самом начальном этапе обучения, то есть дать необходимый минимум лексики и словосочетаний и подойти к формированию речевых навыков на материале научного стиля речи, при этом содержание материала по научному стилю и предметов должно находиться в строгом соответствии. Например, в соответствии с темой занятия по физике «Механическое движение» преподаватель-русист на занятии по русскому языку будет вводить следующие грамматические модели: что движется относительно чего, что находится в покое относительно чего, положение чего изменяется относительно чего (какого тела), а в целях сформированности умения дать определение какого-либо понятия преподаватель – русист обратит внимание обучающихся, что дать определение понятия – это указать главные признаки объекта речи и одновременно ответить на вопрос Что такое...? Для ответа необходимы следующие модели предложений русского языка: что это что, что есть что, как (чем) называется что, что является чем, что представляет собой что. Из этого следует, что коммуникативной практике на занятиях по специальным предметам необходима опережающая поддержка на уроках русского языка, а именно: общее опережение, предусматривающее знакомство с научным стилем в письменной и устной форме ещё на начальном этапе обучения, пошаговое конкретное опережение на основных курсах обучения. Для решения второй задачи необходима минимизация языкового материала, его «обозримость». В первую очередь тщательному отбору подлежит терминология. Объем конкретного языкового материала, представляемого в системах, зависит от этапа обучения. Особенно важно применять принцип системности по отношению к лексическому материалу. По мнению А.Ф. Колесниковой, «беспорядочное усвоение новых слов ведёт не к обогащению активного словарного запаса, а к хаотичному нагромождению разобщённых слов в памяти учащихся, что не может служить основой для выработки речевых навыков» [2, С.47].

«Лексический материал организуется в блоки, составляемые по принципу тематического, структурно-грамматического и лексико-семантического соответствия с учётом не только внутриязыковых, но и межъязыковых соотношений» [6, С.48].

Практика преподавания показала, что обучать языку специальности следует на основе текстов по языку специальности по профилю вуза. Преподаватель-русист не правомочен давать обучающемуся разъяснения по вопросам, например, инженерных специальностей, в которых он не компетентен. Введением в учебный предмет также занимаются преподаватели – предметники, поэтому профессионально ориентированы учебники и учебные пособия по

русскому языку должны быть разработаны в контакте с преподавателем-предметником, при этом не исключается возможность использования русистом текстов, предоставленных ему предметником. На основе этих текстов обучающийся изучает язык научного изложения и овладевает им, занимаясь с преподавателем-русистом.

Учебно-профессиональная сфера общения подразделяется на универсальные структурные компоненты речевой коммуникации – типичные коммуникативные ситуации (ТКС). По В.Л. Скалкину, под ТКС понимается типизированный конструкт, социопсихолингвистическая, методически ориентированная модель контакта, в которой реализуются речевые действия собеседников в их типичных социально-коммуникативных ролях [7. С.53].

Каждый контакт, как социальное действие, подлежит коммуникативному оформлению. Если под моделью контакта подразумевать ТКС, то можно представить их в разной степени обобщённости: понятие и закон, единицы измерения, величины, результат вычислений, функциональная зависимость величин и т.д.; они обуславливают не только тематическую направленность коммуникативного акта: речевые действия, виды речевой деятельности, но и коммуникативно-дидактическую целеустановку на выражение экстралингвистического содержания одним или разными способами научного изложения.

Значительная часть побудителя в овладении иностранцами русским языком принадлежит мотивации. В учебном процессе мотивация вытекает из учебно-профессиональной деятельности обучающихся: потребность в получении и отправлении какой-либо информации в форме сообщения сведений по учебному предмету и совместное обсуждение в группе какой-либо проблемы на заданную тему.

Итак, одним из путей повышения эффективности учебного процесса, а следовательно, улучшения качества обучения иностранных военнослужащих, является координация преподавания русского языка с обучением специальным предметам и с профессиональной деятельностью иностранца. В связи с этим необходимо:

1. В контакте с преподавателем-предметником определить коммуникативные потребности обучающихся.

2. В контексте межпредметных связей с преподавателем-предметником определить содержание материала, необходимого для изучения на занятиях по русскому языку, а именно:

- а) совместно с другими кафедрами провести отбор необходимого лексического минимума по различным дисциплинам на каждом этапе обучения (подготовительный курс, 1-й, 2-й, 3-й, 4-й, 5-й курсы);

- б) отбор и организация языкового материала должны быть адекватны коммуникативным целям (потребностям) данного периода обучения, а также материалу специальности, и изучаться с опережением или параллельно с изучением материала специальности.

По мере продвижения обучающихся по курсам возрастают их коммуникативные потребности. Междисциплинарное взаимодействие преподавателей (предметников и русистов) способствует установлению в каждом конкретном случае количественно-качественное соотношение в обучении тому или иному предмету. Основу межпредметной координации составляет обеспечение адекватности форм учебно-речевой коммуникации на начальном и продвинутом этапе обучения.

Список литературы:

1. Власова Н.С. Научные основы координации в обучении различным дисциплинам. /Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе/ Н.С. Власова, Н.Н. Алексеева, Н.Р. Барабанова и др. – М.: Рус.яз., 1990.-230с. С. 104-106.
2. Колесникова А.Ф. К вопросу описания лексических единиц в учебных целях /Русский язык за рубежом, 1979, № 2.
3. Лариохина Н.М.: Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. – М.: Рус.яз., 1988.- 160с.
4. Молчановский В.В. Общее и частное в содержании профессиональной компетенции преподавателя, обучающего русскому языку иностранных учащихся – нефилологов/ Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография /Под общей ред. С.А. Хаврониной., Т.М. Балыхиной. – М.: Российский университет дружбы народов, 2002. С.287-294.
5. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов – нефилологов. – 2-е изд., испр. – М.: Рус.яз., 1988.- 176с.
6. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение в учебном комплексе русского языка для зарубежных студентов – нефилологов /Русский язык за рубежом, № 6, 1980. С.40-49.
7. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.

**INTER-DISCIPLINARY COORDINATION IN THE TRAINING SYSTEM
OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOR THE FOREIGN MILITARY PERSONNEL**

T.N. Shumilina

Branch of the Military Academy of logistics (Penza)

In this article, one of the ways of increasing the effectiveness of teaching Russian as a foreign language, the professional sphere of communication - interdisciplinary coordination in teaching Russian to foreign specialists, is justified.

Key words: the effectiveness of the educational process, the professional sphere of communication, the scientific style of speech, the communicative-activity approach in teaching, the intersubject coordination in teaching.

ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ

© 2018 г. *А.С. Юсаяев*

Филиал Военной академии материально-технического
обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва (г.Пенза)

В статье рассматриваются особенности изучения классической художественной литературы в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный» в военном вузе, связанные с выбором произведений и особой методикой их анализа, а также обосновывается значимость этого модуля в системе гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: литература, русский язык как иностранный, метод, компетенция, Куприн.

Проблема роли и места художественной литературы в системе обучения русскому языку как иностранному возникала неоднократно. Особенно неоднозначно она воспринимается применительно к техническим и военным вузам, чья специфика диктует вполне конкретную профессиональную направленность, где ниша для гуманитарных наук – особенно не связанных напрямую с будущей деятельностью выпускника – представляется довольно узкой. Постоянное и неуклонное сокращение объёма гуманитарных дисциплин в учебных программах военных вузов служит тому подтверждением.

Несмотря на это, необходимость расширения гуманитарной составляющей всё же не вызывает сомнений. Достаточно обратиться к некоторым нормативным документам, чтобы убедиться в этом. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте указано, что «иностранец должен уметь... при чтении художественной литературы следить за ходом событий, изложенных в тексте, квалифицировать способ сообщения, определять сопричастность автора событию, выражать отношение к прочитанному». Подобная мысль звучит и в приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 октября 2009 г. N 463, где в числе обязательных навыков и умений для изучающего русский язык обозначается и способность «...читать различные публицистические и художественные тексты описательного и повествовательного характера с элементами рассуждения». Наконец, в проектной учебной концепции для иностранных военнослужащих, разрабатываемой по поручению Министерства обороны, особо подчёркивается важность социокультурного модуля и одной из его составных частей, воплощаемой на протяжении всего периода обучения: «Особая роль при этом отводится лингвострановедению и внеаудиторному чтению художественной литературы».

Одним из способов реализации данных положений может стать обращение к произведениям русской классической литературы (как в адаптированном, так и в неадаптированном виде) – текстам, чья полнота, красота и богатство проверены опытом многих поколений. Этот тезис кажется бесспорным, однако в аспекте его непосредственного включения в структуру русского языка как иностранного возникают некоторые сложности. Связаны они, в первую очередь, с тем, что русский язык для иностранных обучающихся – это средство для получения конкретных, практически применимых профессиональных знаний и умений, а не конечная самоцель. И потому произведения XIX века хотя и безусловно красивые, и психологически глубокие, но изобилующие историзмами и архаизмами, а также переплетённые устаревшими сегодня синтаксическими конструкциями оказываются порой не только чрезвычайно трудны для восприятия и понимания, но и далеки от задач профессионального образования ИВС.

Однако преодолеть этот разрыв можно и должно, что диктуется целым рядом факторов, важнейший из которых – воспитательная работа. Не будем забывать, что литература – это не просто набор текстов. Это хранилище традиций, идей, социально-политических, культурных и бытовых фактов, историко-философских и психологических аспектов. Прикосновение даже в самой незначительной мере к этому глубокому пласту народного сознания способно повысить познавательную активность иностранных курсантов, способствовать формированию не только общекультурных, но и общепрофессиональных компетенций, таких как «готовность толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия».

Целесообразно для этого использовать на занятиях не только авторов «Золотого века», но и представителей более поздних периодов (по нескольким причинам, к числу которых можно отнести более узнаваемые реалии в используемом хронотопе, а также уровень русского языка, во многом приближенный к современному). В этом плане особое значение имеет литература конца XIX – начала XX века, поскольку охватывает переломные моменты в истории России и может, помимо прочего, рассматриваться как богатейший иллюстративный материал сразу по нескольким гуманитарным направлениям – от психологии и социологии до политологии и военной истории.

Особенно ощутимый эффект даёт обращение к творчеству писателей-земляков, поскольку уровень сопричастности происходящему в этом случае значительно повышается. Разумеется, само понятие «писатель-земляк» в данном аспекте представляется достаточно условным, поскольку проявляет себя оно не в модели «общий регион писателя и обучающихся», а скорее «общий регион писателя и вуза, в котором обучаются курсанты». Впрочем, даже в этом ракурсе реакция курсантов на творчество писателей, так или иначе связанных с

регионом, в котором расположен вуз, оказывается заметно более оживлённой и заинтересованной.

В этом аспекте для изучения модуля художественной литературы в Пензенском артиллерийском инженерном институте (в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный») крайне значимым представляется творчество одного из ярчайших представителей отечественного реализма, родившегося в Пензенской губернии – А.И. Куприна. «Куприн из тех писателей, на которых достаточно указать: читайте его, это подлинное искусство, оно всякому понятно без комментариев» – писал поэт Ф.Д. Батюшков. Высказывание это вполне справедливо, однако в иноязычной аудитории восприятие подлинного искусства, как указывалось, должно неизменно сочетаться с изучением практических лексико-грамматических аспектов. В таком случае практическое занятие по изучению автобиографического романа А.И. Куприна «Юнкера» (этот выбор также не случаен, поскольку роман имеет ярко выраженную военно-учебную бытописательную составляющую, что особенно близко курсантам) может строиться следующим образом.

Проведение практического занятия планируется в лингафонном кабинете с возможностью использования электронного учебника «Русский язык как иностранный. Живые страницы» (каждого обучающийся выполняет блок интерактивных заданий индивидуально, на персональном компьютере). Занятие состоит из двух учебных вопросов: «Факты биографии А.И. Куприна в романе «Юнкера» и «Работа с фрагментами романа «Юнкера». Нравственные проблемы, отражённые в романе». Работа по данным вопросам осуществляется в двух подгруппах. Применяемые методы, эвристической дискуссии, выполнение интерактивных заданий, системный анализ позволяет отработать стилистические навыки использования художественного стиля речи, выявить и описать воспитательную роль романа А.И. Куприна в формировании личности будущего офицера.

В целом, занятие носит исследовательский, проблемный характер, активизирующий познавательную деятельность и способствующий выработке навыков анализа художественного текста, способности аргументировать собственную точку зрения, делать сопоставления и выводы, реализовывать речевыми средствами простые и комбинированные интенции (реагировать на реплики собеседника, излагать свою точку зрения, разъяснять, уточнять, обращаться за разрешением, выражать несогласие и др.) на материале художественного текста.

Работа по первому вопросу строится с использованием следующих методов:

- Мини-лекция преподавателя «Военное образование в России конца XIX в.», которое знакомит курсантов с некоторыми реалиями времени, описанного в романе А.И. Куприна и помогает закрепить владение лексикой художественного стиля.

- Ролевая игра «Встреча с представителем Александровского военного училища». Курсант, получивший в рамках подготовки к практическому занятию индивидуальное задание, исполняет роль персонажа Куприна – батальонного командира, полковника Артабалева. Группа берёт на себя функцию абитуриентов, формулируя и задавая вопросы. В возникающей беседе курсантам важно сохранить характерные особенности купринского стиля с использованием различных видов лексики.

Примерный вывод по итогам первого учебного вопроса таков: на первый взгляд, военное образование в России конца XIX века оценить достаточно сложно: короткий срок обучения (по сравнению с современным), очень пёстрый подбор предметов, устаревшая терминология по разным направлениям. Уже понятно, что стиль и словарный запас той эпохи во многом отличаются от сегодняшних. Но для того, чтобы лучше разобраться в особенностях офицерского образования, а также расширить свой словарный запас и отработать владение различными стилями русского языка необходимо обратиться к фрагментам текста, написанного очевидцем и участником событий – роману А.И. Куприна «Юнкера».

Работа по второму вопросу строится с использованием следующих методов:

- Работа в группах. Проблемно-эвристическая дискуссия, выявляющая идейное содержание каждого эпизода путём выделения в каждой группе аргументов в пользу «военной» или «писательской» составляющей. После обсуждения внутри группы, мини-вывод по каждому фрагменту озвучивается, комментируется, затем записывается представителем группы в соответствующий блок схемы.

- Контроль усвоения и понимания лексики на базе интерактивных заданий электронного учебника «Русский язык как иностранный. Живые страницы». После прослушивания отрывка из фильма курсанты восстанавливают диалоги (работа над первым фрагментом носит обучающий характер, курсанты работают совместно с преподавателем; работа над вторым и третьим фрагментами - обучающе-контролирующая, курсанты работают на ПК индивидуально).

Курсантам предлагается обозначить развитие основных сюжетных линий романа – военной и философско-гуманитарной, выявить ключевые эпизоды в этом развитии, проследить эволюцию главного героя на материале стилистических средств русского языка (речь, описания, портреты, идейный подтекст). Кроме того, им требуется заострить внимание на соответствующих фрагментах романа («Занятия гимнастикой», «Разговор с начальником курса», «Фортификация», «Екатерининский бал») на предмет связного использования в них различных видов лексики: общеупотребительной, военно-специальной и художественной.

После каждого этапа обсуждения вначале идёт в рамках группы (мозговой штурм), затем представители каждой группы записывают доводы на доске. Важно, что в любом из

эпизодов и «Военные», и «Писатели» обязаны найти, обосновать и представить свои аргументы (отрабатывается умение составлять развёрнутое высказывание как при избытке, так и при дефиците текстовой информации). Для «Военных» это – строгая дисциплина, требовательные офицеры, уставные взаимоотношения, чёткость в организации учебного процесса, ясные карьерные перспективы и т.д. Для «Писателей» - многообразие изучаемых дисциплин (в т.ч. гуманитарных), ярко выраженный речевой и поведенческий этикет, музыкальная культура, подчеркнутое уважение между начальниками и подчинёнными и т.д.

Для более органичного и продуктивного усвоения материалов, а также использования лексических моделей в различных языковых ситуациях изучение данного учебного вопроса осуществляется путём комбинирования представленных методов по мере последовательного рассмотрения эпизодов романа.

Примерный вывод по итогам второго учебного вопроса: военное училище со строгой дисциплиной, уставным порядком, ориентированностью на точные и технические науки находится в некоторой оппозиции по отношению к творческим литературным склонностям будущего Куприна-писателя. Но так и должно быть: военные учебные заведения готовят офицеров, а не литераторов. С другой стороны, система образования и воспитания выстроена настолько разнопланово (включая в себя, например, танцы, музыку и словесность), что делает из будущего офицера всесторонне развитую личность, способную успешно реализовать себя в любой сфере (в том числе и литературной) – истинную элиту страны и армии.

В качестве задания на самостоятельную подготовку курсантам предлагается, используя изученные лексические и синтаксические модели, а также применяя усвоенные знания о социально-исторических реалиях, написать эссе на одну из тем: «Офицерский корпус – сердце армии во все времена» или «Юнкера и курсанты: сходства и различия».

Таким образом, изучение произведений русской классической литературы в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный» представляется весьма сложным и многогранным явлением педагогического процесса, предоставляющее обширное поле для реализации самых различных методов и приёмов, как инновационных, так и вполне традиционных. Кроме того, подобное соединение текстологической, социально-исторической и воспитательной составляющей призвано способствовать комплексному решению одной из главнейших задач военного учебного заведения – формированию личности будущего офицера, способного не только выполнять предстоящие служебные обязанности, но и продолжать свое военное образование в различных областях знаний.

Список литературы:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 28 октября 2009 г. № 463 "Об утверждении федеральных государственных требований по русскому языку как иностранному языку"
2. Федеральный государственный стандарт высшего образования по специальности 17.05.02 «Стрелково-пушечное, артиллерийское и ракетное оружие».
3. Концепция совершенствования системы преподавания русского языка иностранным военным специалистам в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации.
4. Куприн А.И. Юнкера. – М.: Художественная литература, 1989. – 209 с.

**THE STUDY OF THE WORKS OF RUSSIAN CLASSICSL LITERATURE AS S MEANS
OF FORMING GENERAL CULTURAL COMPETENCES FOR FOREIGN CADETS**

A.S. Yusyaev

A.V. Khrulev, General of the Army Branch of Military Academy
of Material and Technical Support

The article discusses the features of the study of classical literature within the discipline "Russian as a foreign language" in a military University, associated with the choice of works and a special method of their analysis, and also substantiates the importance of this module in the system of Humanities.

Key words: literature, Russian as a foreign language, method, competence, Kuprin

Сборник материалов

Межвузовской научно-практической конференции с международным участием

**ТРАДИЦИИ, НОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗЕ**

Редактор

Корректор

Изготовление оригинал-макета

Подписано в печать . Формат 60х90/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. . Уч.-изд. л. .

Изд. № . Зак. № 279. Бесплатно.

Для внутриведомственного пользования.

Типография Филиала ВА МТО (г. Пенза),

Пензенского артиллерийского инженерного института